

REJIE NUEVA ÉPOCA

Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



FACULTAD DE
DERECHO

Nº 25 · Julio 2021

Presentación al núm. 25

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

Las actividades prácticas evaluables en los estudios jurídicos universitarios. Video-ejercicios como instrumentos transformadores

GABRIELE VESTRI

Las cuestiones de debate de la Ciencia Política como docencia práctica en un entorno de enseñanza semipresencial y virtual

FRANCISCO COLLADO CAMPAÑA Y ÁNGEL VALENCIA

Los derechos fundamentales más allá de los derechos fundamentales. Notas para enseñar Derecho Constitucional

IGNACIO ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: Un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos

DAIANA YAMILA RIGO Y ROSANA SQUILLARI

INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

¿Hacia un cambio de modelo en la relación administración tributaria-contribuyente? Análisis del cumplimiento fiscal voluntario

JOSÉ FRANCISCO SEDEÑO LÓPEZ

La enseñanza del derecho a la ciudad en la formación de profesionales del derecho

ANA ROSA AGUILERA RODRÍGUEZ

RESEÑAS

GOMEZ SALADO, M. A., *La cuarta revolución industrial y su impacto sobre la productividad, el empleo y las relaciones jurídico-laborales: desafíos tecnológicos del siglo XXI*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, 172 pp., por CARMEN MACIAS GARCÍA.

LÓPEZ INSUA, B.M., TOP, D., MONSALVE CUELLAR, M.E., CALDERÓN BERNAL, D.A. Y DÁVILA ARIZA, M.P., *Régimen de las incapacidades por maternidad. Permisos parentales: Derecho Comparado (España - Rumanía - Colombia)*., Zven Prin, Târgoviște, 2020, 161 pp., por MIGUEL ANGEL GÓMEZ SALADO.

SÁNCHEZ-ARCHIDONA, G., *La tributación de los servicios digitales en Europa y España.*, Aranzadi. Navarra. 2020, 236 pp., por VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES.

La REJIE pretende abrir a nivel nacional e internacional “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, ya sea con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa.

Se trata especialmente de contribuir a la implantación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible.

No obstante la revista se encuentra abierta a la participación de profesores universitarios iberoamericanos y de otros continentes que deseen reflexionar sobre la docencia y la investigación en Ciencias Jurídicas (sobre la metodología docente, la necesidad de renovación o cambio, problemas actuales, etc.).

Prueba de la apertura de la revista al exterior es que junto al Comité Científico Nacional, cuenta con un Comité Científico Internacional formado por profesores de Bulgaria, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

Las opiniones expuestas en los distintos trabajos y colaboraciones son de la exclusiva responsabilidad de los autores

Directora

Isabel González Ríos
isa_gonzalez@uma.es

Subdirectora Académica

Carmen María Ávila Rodríguez
cmavila@uma.es

Secretaria Académica

María del Pilar Castro López
mdcastro@uma.es

Promotor

Grupo de innovación docente
PIE 017/08.UMA

Editor

Universidad de Málaga

e-ISSN
1989-8754

www.revistas.uma.es/index.php/rejie

REJIE NUEVA
ÉPOCA
Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Número 25
Julio 2021

La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nueva época (REJIE nueva época) se encuentra indizada en las bases de datos Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec y REDIB.

Directora: Isabel González Ríos (Universidad de Málaga)

Subdirectora académica: Carmen María Ávila Rodríguez (Universidad de Málaga)

Secretaria académica: María del Pilar Castro López (Universidad de Málaga)

Consejo de redacción

JOSE FRANCISCO ALENZA GARCIA, Universidad Pública de Navarra; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, Universidad de Málaga; MARIBEL CANTO-LÓPEZ, University of Leicester (United Kingdom); BELÉN CASADO CASADO, Universidad de Málaga; MARÍA JESÚS ELVIRA BENAYAS, Universidad Autónoma de Madrid; ELISA GARCÍA LUQUE, Universidad de Málaga; INMACULADA GONZÁLEZ CABRERA, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; NICOLA GULLO, Università degli Studi di Palermo (Italia); MABEL LÓPEZ GARCÍA, Universidad de Málaga; ANTONIO MÁRQUEZ PRIETO, Universidad de Málaga; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, Universidad de Málaga; M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, Universidad de Málaga.

Comité científico

Comité científico nacional

PATRICIA BENAVIDES VELASCO, Profesora Titular de Derecho Mercantil, Universidad de Málaga; JOSÉ CALVO GONZÁLEZ († 2020), Catedrático de Filosofía del Derecho, Universidad de Málaga; ANA CAÑIZARES LASO, Catedrática de Derecho Civil, Universidad de Málaga; ROCÍO CARO GÁNDARA, Profesora Titular de Derecho Internacional Privado, Universidad de Málaga; JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS, Catedrático de Derecho Penal, Universidad de Málaga; MARÍA E. GÓMEZ ROJO, Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones, Universidad de Málaga; MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA, Profesor Titular de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO, Catedrático de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; M^a ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA, Profesora Contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado, Universidad de Málaga; M^a BELÉN MALAVÉ OSUNA, Profesora Titular de Derecho Romano, Universidad de Málaga; JOSÉ IGNACIO MORILLO-VELARDE PÉREZ, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad Pablo de Olavide; ROSA M^a QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA DÍAZ, Catedrático de Derecho Constitucional, Universidad de Málaga;

ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático emérito de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; JOSÉ M^a SOUVIRON MORENILLA Catedrático enérito de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política, Universidad de Málaga; DIEGO J. VERA JURADO, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga.

Comité científico internacional

MACIEJ BARCZEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad de Gdansk (Polonia); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Profesor Asistente del Departamento de Derecho, Universidad de Grama (Cuba); VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS, Catedrática de Derecho Público, Universidad Paris X-Nanterre (Francia); PAULO FERREIRA DA CUNHA, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho, Universidad de Oporto (Portugal); ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito, Facultad de Derecho, Universidad Católica de Valparaíso (Chile); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano, Universidad Eötrös Loránd, Budapest (Hungría); KAZIMIERZ LANKOSZ, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad Jagellónica, Cracovia (Polonia); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho, Universidad Laval, Québec (Canadá); HENRI R. PALLARD, Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio, Universidad Laurentiana, Sudbury, Ontario (Canadá); LUCIO PEGORARO, Catedrático de Derecho Comparado, Universidad de Bolonia (Italia); GEORGE PENCHEV, Catedrático de Derecho Administrativo y del Medio Ambiente, Universidad de Plovdiv (Bulgaria); SUZANA TAVARES DA SILVA, Profesora de Derecho, Universidade de Coimbra (Portugal); HARRY E. VANDEN, Catedrático de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos); TADEUSZ WASILEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Administración, Nicholaus Copernicus University, Torun (Polonia).

Presentación al núm. 25

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ	9
------------------------------------	---

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

Las actividades prácticas evaluables en los estudios jurídicos universitarios. Vídeo-ejercicios como instrumentos transformadores

GABRIELE VESTRI.....	11
----------------------	----

Las cuestiones de debate de la Ciencia Política como docencia práctica en un entorno de enseñanza semipresencial y virtual

FRANCISCO COLLADO CAMPAÑA Y ÁNGEL VALENCIA.....	31
---	----

Los derechos fundamentales más allá de los derechos fundamentales. Notas para enseñar Derecho Constitucional

IGNACIO ÁLVAREZ RODRÍGUEZ.....	53
--------------------------------	----

Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: Un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos

DAIANA YAMILA RIGO Y ROSANA SQUILLARI.....	67
--	----

INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

¿Hacia un cambio de modelo en la relación administración tributaria-contribuyente? Análisis del cumplimiento fiscal voluntario

JOSÉ FRANCISCO SEDEÑO LÓPEZ.....	87
----------------------------------	----

La enseñanza del derecho a la ciudad en la formación de profesionales del derecho

ANA ROSA AGUILERA RODRÍGUEZ.....	107
----------------------------------	-----

RESEÑAS

RECENSIÓN DE GOMEZ SALADO, M. A., <i>La cuarta revolución industrial y su impacto sobre la productividad, el empleo y las relaciones jurídico-laborales: desafíos tecnológicos del siglo XXI</i> , Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, 172 pp., por CARMEN MACÍAS GARCÍA.....	119
--	-----

RECENSIÓN DE LÓPEZ INSUA, B.M., ȚOP, D., MONSALVE CUELLAR, M.E., CALDERÓN BERNAL, D.A. Y DÁVILA ARIZA, M.P., <i>Régimen de las incapacidades por maternidad. Permisos parentales: Derecho Comparado (España - Rumanía - Colombia)</i> , Zven Prin, Târgoviște, 2020, 161 pp., por MIGUEL ANGEL GÓMEZ SALADO.....	121
--	-----

RECENSIÓN DE SÁNCHEZ-ARCHIDONA, G., <i>La tributación de los servicios digitales en Europa y España</i> , Aranzadi. Navarra. 2020, 236 pp., por VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES.....	123
---	-----

PRESENTACIÓN AL NÚMERO 25

En estas líneas presentamos el N° 25 de la REJIE, Nueva época que se estrena con un Consejo de Redacción renovado, al que se incorporan los profesores José Francisco Alenza García, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Pública de Navarra; Maribel Canto López, Associate Professor (Senior Fellow of the Higher Education Academy y University Distinguished Teaching Fellow), de la University of Leicester (United Kingdom); María Jesús Elvira Benayas, Profesora Contratada Doctora de Derecho Internacional Privado de la Universidad Autónoma de Madrid; Inmaculada González Cabrera, Profesora Titular de Derecho Mercantil de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Nicola Gullo, Professore Associato di Diritto amministrativo de la Università degli Studi di Palermo (Italia). La incorporación de estos profesores al Consejo de Redacción lo enriquecen al abrirse a miembros de distintas Universidades nacionales e internacionales ayudando a incrementar la calidad de las publicaciones y el ámbito de difusión de la Revista. Por otro lado, Patricia Benavides Velasco, Profesora Titular de Derecho Mercantil de la Universidad de Málaga; Rocío Caro Gándara, Profesora Titular de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Málaga; M^a Encarnación Gómez Rojo, Profesora Titular de Historia del Derecho de la Universidad de Málaga; Miguel Gutiérrez Bengoechea, Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga, M^a Ángeles Liñán García, Profesora Contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Málaga, y M^a Belén Malavé Osuna, Profesora Titular de Universidad de Derecho Romano de la Universidad de Málaga dejan el Consejo de Redacción de la Revista y se incorporan al Comité Científico Nacional de la misma. En estas líneas, desde la Dirección de la Revista queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a los profesores que se incorporan al Consejo de Redacción y a los profesores que asumen una responsabilidad nueva como miembros del Comité Científico. Esta Revista desde sus comienzos fue un proyecto de equipo y es una satisfacción ir sumando a colegas que se ilusionan y lo hacen suyo también. GRACIAS.

En este número se han publicado un total de seis artículos y tres reseñas.

En el bloque sobre innovación docente, el primer artículo se titula “Las actividades prácticas evaluables en los estudios jurídicos universitarios. Vídeo-ejercicios como instrumentos transformadores” y ha sido elaborado por Gabriele Vestri, Profesor Ayudante Doctor (acr. PCD) de Derecho Administrativo de la Universidad de Cádiz. Este estudio comparte el resultado del análisis de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente llevado a cabo durante el curso académico 2020-2021 en el marco de tres asignaturas del Grado en Gestión y Administración Pública. El autor explica detalladamente tanto los supuestos prácticos que se facilitaron a los alumnos como los requisitos y características que debían tener los vídeos resolutorios entregados por ellos, así como los resultados obtenidos en dicha experiencia, ayudándose de los oportunos gráficos y tablas explicativas. Todo ello en un contexto de pandemia y entre la enseñanza presencial y virtual.

El segundo artículo titulado “Las cuestiones de debate de la Ciencia Política como docencia práctica en un entorno de enseñanza semipresencial y virtual” ha sido escrito en coautoría por Francisco Collado Campaña, Profesor Sustituto Interino de Ciencia Política y Ángel Valencia Sáiz, Catedrático de Ciencia Política, ambos de la Universidad de Málaga. Este estudio se centra también en una experiencia docente en el contexto del Grado en Gestión y Administración Pública, pero en las asignaturas introductorias de Ciencia Política. El esquema de la experiencia, asentada en la metodología de debate (razonamiento, discusión y argumentación) se concreta en cuatro fases: primero, los alumnos desarrollan su conocimiento sobre una pregunta clásica en la asignatura y la confrontan; segundo, los estudiantes se documentan y seleccionan fuentes que favorezcan su conocimiento referente a las distintas respuestas y/o posturas; tercero, los alumnos analizan las lecturas para diseñar su propia postura ya sea adhiriéndose a alguna de las existentes o conformando una posición ecléctica y, finalmente, los alumnos presentan la importancia de la pregunta trabajada, muestran una panorámica de las distintas respuestas para afrontarla y razonan su postura ante una audiencia formada por el profesor y el resto de la clase. Esta fase final va acompañada de un turno de preguntas o réplicas por parte del público para evaluar la fundamentación de los argumentos del alumno. Es de destacar en este estudio el análisis que se realiza sobre las diversas dificultades que tanto profesores como alumnos nos hemos encontrado ante las restricciones en las clases en el contexto de la crisis sanitaria.

El tercer artículo lleva por título “Los derechos fundamentales más allá de los derechos fundamentales. Notas para enseñar Derecho Constitucional” y ha sido realizado por Ignacio Álvarez Rodríguez, Profesor Contratado Doctor de Derecho Constitucional de la Universidad Complutense de Madrid”. Este original artículo, partiendo de

la selección de jurisprudencia del TEDH tiene como ambicioso objetivo demostrar cómo la enseñanza del Derecho Constitucional en pleno siglo XXI no puede limitarse a explicar cómo afecta el Convenio Europeo de Derechos Humanos a la parte dogmática de la Constitución (derechos fundamentales) sino cómo lo hace, desde la transversalidad más objetiva, a la parte orgánica (órganos, instituciones). Es decir, la enseñanza del Derecho Constitucional, a juicio del autor, no puede limitarse a “actualizar” el catálogo de derechos fundamentales en base a la literalidad constitucional y/o convencional y en la interpretación que los altos tribunales hagan de los mismos, sino que es necesario explorar cómo afecta y en qué medida podría seguir afectando a las instituciones y órganos estatales la interpretación que de tales derechos se hacen.

El artículo que cierra el bloque sobre innovación docente lo firman Daiana-Yamila Rigo, Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, y Rosana Beatriz Squillari, Profesora Adjunta Exclusiva en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la citada Universidad. El estudio lleva por título “Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: Un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos” y en él, las autoras, además de centrarse en la experiencia del uso de la clase invertida como recurso docente en el contexto de la COVID-19, constatan la necesidad de formar a los futuros formadores para las futuras pandemias, repensando las formas de trabajo en el aula y contemplando que las instituciones educativas van más allá de sus propias infraestructuras físicas.

El bloque dedicado a la investigación sustantiva se inicia con el estudio titulado “¿Hacia un cambio de modelo en la relación Administración tributaria-contribuyente? Análisis del cumplimiento fiscal voluntario” y realizado por José Francisco Sedeño López, Personal Investigador en Formación de la Universidad de Málaga. Este interesante estudio analiza el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias y constata que, partiendo de la idea de que la decisión final del contribuyente es crucial para la voluntariedad del cumplimiento, otros factores psicológicos, enraizados en la confianza en las instituciones formales y la confianza en las instituciones informales, así como la edad, el nivel de renta o la ideología han resultado ser circunstancias sociodemográficas que influyen en el cumplimiento voluntario.

El segundo y último artículo del bloque dedicado a la investigación sustantiva lo ha realizado Ana Rosa Aguilera Rodríguez, Profesora de la Universidad de Las Tunas, Cuba. El estudio se titula “La enseñanza del derecho a la ciudad en la formación de profesionales del Derecho”. En él la autora reflexiona sobre la necesidad de mejorar la enseñanza del Derecho y los vigentes planes de estudios de las Universidades cubanas con la incorporación de asignaturas relacionadas con el Derecho a la Ciudad, la Ordenación del Territorio y el Urbanismo. Incorporar estas disciplinas, a juicio de la autora, contribuiría a elevar la cultura jurídica de los profesionales del Derecho, y con ello, a conseguir una mayor integralidad en la formación que permita dar respuesta a necesidades e intereses de la sociedad.

El número se cierra con tres reseñas. La primera, de María del Carmen Macías García sobre la monografía “La cuarta revolución industrial y su impacto sobre la productividad, el empleo y las relaciones jurídico-laborales: desafíos tecnológicos del siglo XXI” del profesor de la Universidad de Málaga Miguel Ángel Gómez Salado, publicado en 2021 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor. La segunda, de Miguel Ángel Gómez Salado sobre la monografía “La protección social de las personas inmigrantes: un modelo garantista” de la profesora de la Universidad de Granada Belén del Mar López Insua, publicada en 2020 por la editorial Atelier. La tercera, de Virginia Martínez Torres sobre la monografía “La tributación de los servicios digitales en Europa y España” del profesor de la Universidad Complutense de Madrid Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo, publicada en 2020 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor.

Antes de concluir la presentación, una breve reflexión, la aparición de la COVID-19 ha influido profundamente en el modo de vivir, de relacionarnos, de desempeñar nuestro cometido de enseñar y seguir aprendiendo, como miembros de la comunidad universitaria. El cierre físico de las instalaciones universitarias, la apertura de nuestro entorno doméstico y personal en la realización de nuestro cometido profesional, ha aumentado la conciencia de comunidad con nuestros estudiantes. Esta revista, como se deja sentir en este número, especialmente en el bloque de innovación docente, también está aumentando la conciencia de comunidad, de grupo de colegas con una preocupación especial por la mejora de la educación superior sean cuales sean las circunstancias que se presenten, a modo de pandemia, o de cambios legislativos y de modelo de enseñanza, como fue la implantación del modelo universitario de Bolonia. Por este motivo es merecido agradecer a todos los autores que han publicado en esta Revista, desde sus inicios, la confianza que han depositado en nosotros y, también, a los lectores, que número tras número, la consultan y la citan. Entre todos contribuimos a que esté viva a que tenga dinamismo y a que sea un foro de intercambio intelectual y debate académico.

Carmen María Ávila Rodríguez
Subdirectora académica de la REJIE, Nueva época.

Innovación educativa y metodologías docentes

LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS EVALUABLES EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS UNIVERSITARIOS. VÍDEO-EJERCICIOS COMO INSTRUMENTOS TRANSFORMADORES

Assessable practical work in university legal studies. Video-exercises as transformative tools

Recibido: 11 de mayo de 2021

Aceptado: 7 de julio de 2021

Dr. Gabriele Vestri
Profesor Ayudante Doctor (acr. PCD)
Derecho Administrativo
Universidad de Cádiz¹

RESUMEN

Este estudio es el resultado del análisis del Proyecto de Innovación y Mejora Docente llevado a cabo durante el curso académico 2020-2021 y aprobado por el Vicerrectorado de Digitalización e Infraestructuras de la Universidad de Cádiz. El proyecto consistió en que los estudiantes de Gestión Jurídico Administrativa I, Estructuras Administrativas y Derecho Administrativo del Grado en Gestión y Administración Pública, realizaran vídeo-ejercicios como enseñanza práctica y de desarrollo. El propósito principal de estas actividades es el de mejorar las capacidades orales y operacionales de nuestros alumnos para que paulatinamente vayan adquiriendo cierta desenvoltura en la explicación oral de cuestiones jurídico-administrativas complejas. En el ámbito de los tres cursos mencionados se realizaron ciento veinte vídeo-ejercicios, número suficiente para proceder con un atento análisis sobre la repercusión que este tipo de actividades prácticas han supuesto en la formación académica de nuestros estudiantes. En nuestra opinión, los datos obtenidos pueden ser adaptados y extendidos también a aquellas asignaturas jurídicas que se incluyen en distintos grados de las ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE

vídeo-ejercicios, estudios jurídicos, evaluación continua, capacidades orales, resiliencia profesional.

¹ El presente trabajo se enmarca en el seno del Proyecto de Innovación y Mejora Docente titulado: “Desarrollo de las capacidades orales y operacionales de los estudiantes del grado en Gestión y Administración Pública: elaboración de vídeo-ejercicios como herramienta de evaluación de las actividades prácticas”. El proyecto ha sido aprobado por el Vicerrectorado de Digitalización e Infraestructuras de la Universidad de Cádiz. Resolución Vicerrectorado de Digitalización e Infraestructuras de 13 de octubre de 2020. Agradezco la dedicación de D^a María Rianza Vázquez, Profesora de Derecho Administrativo de la Universidad de Cádiz que ha participado activamente en este proyecto.

ABSTRACT

This study is the result of the analysis of the Teaching Innovation and Improvement Project carried out during the 2020-2021 academic year and approved by the Vice-Rectorate for Digitalisation and Infrastructures of the University of Cadiz. The project was developed with the students of Administrative Legal Management I, Administrative Structures and Administrative Law of the Degree in Management and Public Administration, who used video-exercises as a tool for practical learning and development. The main purpose of these activities is to improve the oral and operational skills of our students, in order to gradually acquire a certain fluency in the oral explanation of complex legal-administrative issues. One hundred and twenty video-exercises were carried out over the three courses mentioned, a sufficient number to proceed with a careful analysis to determine how these types of practical activities have had an impact on the academic training of our students. In our opinion, the data obtained can also be considered, adapted and extended to those legal subjects included in different social science degrees.

KEYWORDS

video-exercises, legal studies, continuous assessment, oral skills, professional resilience.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco general de la enseñanza continua. 3. Metodología del estudio realizado. 4. Observaciones cualitativas de los vídeo-ejercicios. 5. Análisis descriptivo de los datos obtenidos. 6. La percepción estudiantil de las actividades prácticas realizadas. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía. 9. Gráficos.

1. Introducción.

En la actualidad, el sistema universitario español —especialmente en el ámbito jurídico— prevé una formación centrada en docencia teórica y en ejercicios prácticos. De esta manera, durante el curso académico, los estudiantes deben resolver casos prácticos o analizar cuestiones jurídicas según lo aprendido en las correspondientes clases teóricas.

Dependiendo del área jurídica estas actividades prácticas se llevan a cabo principalmente a través de ejercicios que el alumnado resuelve por medio de redacciones escritas, trabajos individuales o grupales². En nuestra opinión, desarrollar la formación práctica según la metodología descrita, plantea ciertos inconvenientes. De hecho, los alumnos parecen cada vez más desanimados con esta tipología de ejercicios. Así mismo desarrollan poca —en ocasiones nula— competencia que les permita trasponer sus conocimientos de forma oral, elemento éste último fundamental en las profesiones jurídicas. En otras palabras, como señala Villa Sánchez, hoy día, se requiere de habilidades orales específicas que deben ser objeto de práctica en la formación académica que reciben los alumnos, competencias que deben ser evaluadas mediante dispositivos que permiten evidenciar las que cada alumno tiene³.

Cabe otrosí señalar que, en las actividades prácticas tradicionales, el alumnado no fortalece su propia autoestima y el docente desconoce otros elementos adicionales necesarios para el ejercicio de la práctica profesional, como por ejemplo la correcta expresión oral o la capacidad de análisis y la disquisición oral de temas complejos. Así, es preciso modificar el sistema de aprendizaje de modo que sea posible «trascender de la mera transmisión y memorización de contenidos»⁴.

Este (re)planteamiento, permite, a priori, encauzar el proceso de aprendizaje así que, en palabras de Mateo y Martínez, «se cumple con ello, uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades, según el que se exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme la voluntad de alcanzar objetivos establecidos y específicos»⁵. Consecuentemente, se hace patente la necesidad de que la misma perspectiva docente se adecue a la necesidad de modificar el modelo de las actividades prácticas en pro de un sistema más personalizado y que con pocas pautas previas permita prosperar las habilidades de cada alumno.

En este sentido, en el año 2020, propusimos el proyecto de Innovación y Mejora Docente titulado: «Desarrollo de las capacidades orales y operacionales de los estudiantes del grado en Gestión y Administración Pública: elaboración de vídeo-ejercicios como herramienta de evaluación de las actividades prácticas». Dicho proyecto, dirigido al grado

² Cabe señalar que algunas asignaturas de derecho prevén la simulación de juicios, mediaciones etc.

³ Véase: VILLA SÁNCHEZ, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 18, n. 1, pp. 19-46, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>.

⁴ DELGADO GARCÍA, A. M., ROVIRA FERRER, I., OLIVER CUELLO, R. (2019). Diferentes aplicaciones del vídeo como herramienta docente en un Máster virtual. *IN-RED 2019, V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, pp. 226-234.

⁵ MATEO, J., MARTÍNEZ, F. (2008). *Mediación y evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla, p. 180.

en Gestión y Administración Pública —aunque por las asignaturas involucradas puede ser extendido a los Grados eminentemente jurídicos— fue aprobado por el Vicerrectorado de Digitalización e Infraestructuras de la Universidad de Cádiz y fue desarrollado durante el periodo lectivo del año académico 2020-2021. Las asignaturas implicadas fueron Gestión Jurídico Administrativa I, Estructuras Administrativas y Derecho Administrativo. Hay que señalar que a pesar de las condiciones impuestas por la pandemia debida a la COVID-19, el proyecto ha podido desarrollarse sin ninguna incidencia. De hecho, durante los periodos no presenciales, la entrega de los vídeo-ejercicios pudo ajustarse perfectamente a la nueva realidad de docencia digital, un dato éste que confirma el espíritu adaptativo de las actividades prácticas que propusimos.

A eso, debemos sumarle las peculiaridades del Grado en Gestión y Administración Pública que, según lo que establece la presentación del título, tiene el afán de garantizar: «Las exigencias de eficacia y servicio a los intereses generales demandan, junto a la descentralización estatal, unas Administraciones modernas, ágiles, que faciliten el acceso a los servicios públicos, y ejercicio de los derechos a los ciudadanos. Sobre todo conociendo bien los procedimientos y actuaciones administrativas; buscando la vocación de servicio público y compromiso ético, con un conocimiento adecuado de las políticas públicas de gestión»⁶. Se trata de un recorrido académico que cuenta con reconocidos docentes que aúnan esfuerzos para garantizar una formación específica en materias que gravitan alrededor del interés público general sin perder de vista las necesidades del sector privado que cada vez más necesita de personas con conocimientos específicos en relación con la Administración pública.

Tras esto, y a pesar del esfuerzo, debemos reseñar un bajo número de matriculados con respecto al número de plazas ofertadas. El título oferta cada año setenta nuevas plazas sin embargo, en el año académico 2020-2021 se ocuparon veintisiete, en 2019-2020 catorce, en 2018-2019 veintitrés y en 2017-2018 treinta y siete⁷. Se trata de un dato significativo puesto que en otros grados jurídicos (Derecho, Criminología y Seguridad, Administración de Empresa y Derecho, Derecho y Criminología y Seguridad, Derecho y Relaciones Laborales y Recursos Humanos), el número de matriculados corresponde con el número de plazas ofertadas⁸.

En este estudio, que no quiere ni puede ser definitivo, analizamos la experiencia que nos ha permitido indagar sobre las efectivas actitudes de los estudiantes matriculados. Actitudes que se transforman en un reto ya que a partir de ahora nuestra responsabilidad docente es la de fomentar las cualidades únicas de nuestros estudiantes.

2. Marco general de la enseñanza continua.

Este análisis debe empezar mencionando el conocido cambio de paradigma que supuso la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), «cuya finalidad consiste en establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparación entre los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y de los titulados. Este sistema implica que los objetivos docentes consisten no sólo en la adquisición de conocimientos,

⁶ Véase: <https://ccsociales.uca.es/nuevos-alumnos/presentacion-grado-en-gestion-y-administracion-publica/que-es-el-grado-en-gap/> [Consultado el 3 de mayo de 2021].

⁷ Pueden consultarse los datos indicados en <https://bit.ly/3vEEi7S>.

⁸ Véase: https://derecho.uca.es/docs/Centros/Derecho/Ofertra_academica/4497.pdf [Consultado el 3 de mayo de 2021].

como ha sucedido tradicionalmente, sino también en el desarrollo de una serie de competencias, esto es, de capacidades y destrezas»⁹.

En este sentido, la planificación de la enseñanza debe asentarse sobre nuevos criterios que aboguen por una transferencia del conocimiento que principalmente esté orientada al aprendizaje, o formativa, con independencia de que se vayan sumando notas para luego obtener la calificación global de la asignatura¹⁰. En otras palabras, la enseñanza continua —por lo menos en el ámbito jurídico— se traduce en la realización de actividades que deben reflejar lo que paulatinamente está impartiendo el docente. Así, los estudiantes deben demostrar su capacidad de aplicación del dato teórico en un entorno práctico.

Sobre esta base, somera se entiende, se asientan las memorias oficiales de los títulos y por supuesto las distintas guías docentes que desglosan las fichas de las asignaturas. Precisamente así es el caso que nos ocupa. El sistema de actividades formativas de las asignaturas Gestión Jurídico Administrativa I, Estructuras Administrativas y Derecho Administrativo prevé que «Los/Las Alumnos/as podrán ser llamados a: resolver problemas y casos mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en las clases teóricas dando solución en Derecho a un supuesto fáctico»¹¹.

3. Metodología del estudio realizado.

Previamente, es importante señalar que ya en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 en la asignatura Estructuras Administrativas del Grado en Gestión y Administración Pública, conscientes de los problemas mencionados, hicimos una primera aproximación a la problemática descrita anteriormente. Uno de los ejercicios prácticos fue la entrega de un vídeo, cuyas características fueron previamente determinadas, en el cual los estudiantes debían explicar oralmente una parte del temario. Dicha actividad, contribuyó a la satisfacción de algunos criterios que, por ejemplo, Lucena Cid, señala en estos términos: «añadir a los contenidos académicos, contenidos procedimentales y actitudinales»¹². Los estudiantes elaboraron un ejercicio práctico motivante, pudiendo verificar los límites de sus exposiciones orales y naturalmente, con el soporte docente, supieron mejorar la exposición, el uso del lenguaje técnico-jurídico, el uso del lenguaje corporal y finalmente pudieron valerse de herramientas técnicas para la creación de pequeños vídeos. En esta primera aproximación a un nuevo método de enseñanza práctica pudimos entrever resultados esperanzadores sin embargo, debido el exiguo número de vídeo-actividades no pudimos analizar fehacientemente los datos obtenidos.

Ahora bien, exactamente las nuevas tecnologías, permiten conseguir un considerable resultado que en definitiva identifica tanto un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo incorporar modelos pedagógicos híbridos como utilizar TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), que permiten asumir un compromiso con los futuros estudiantes mediante recursos y modelos pedagógicos que combinen los contextos tradicionales con el uso de entornos virtuales de formación,

⁹ Así se manifiestan DELGADO GARCÍA, OLIVER, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3, núm. 1-abril, p. 2.

¹⁰ En este sentido véase ORTÍZ MARTÍNEZ E., GRAS GIL E., MARÍN HERNÁNDEZ S. (2018). El efecto de la evaluación continua en el aprendizaje universitario. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 33 núm. 79 octubre-diciembre, p. 1236.

¹¹ Puede verse el apartado “Actividades formativas” de las respectivas asignaturas en: <https://asignaturas.uca.es/asig/?titulo=1308> [Consultado el 26 de abril de 2021].

¹² En LUCENA CID, I. V. (2016). La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, pp. 42-54.

enseñanza y aprendizaje¹³. De esta misma manera, resulta importante señalar el cambio de paradigma que ha producido la COVID-19. Así, el entorno de la enseñanza universitaria ha tenido que adecuarse a un entorno digital haciendo que el alumnado y el profesorado estuvieran preparados para utilizar nuevos sistemas de aprendizaje¹⁴.

En la actualidad, gracias al mencionado proyecto de Innovación y Mejora Docente podemos contar con un conjunto de datos que nos permiten analizar la trayectoria y el alcance del proyecto y asimismo avanzar en algunas conclusiones. Así, el proyecto de Innovación y Mejora Docente ha consistido en la realización por parte de los estudiantes de unos vídeos en los cuales tenían que explicar y desarrollar el caso práctico propuesto por el profesorado. Una actividad que por lo tanto permite al alumnado aproximarse a la exposición oral de contenidos técnico-jurídicos que sin duda beneficiará el desarrollo de las capacidades orales¹⁵.

Los vídeo-ejercicios debían cumplir con características generales y técnicas. Según las características generales, el vídeo-ejercicio:

1. No debía tener una duración más larga de 6 minutos (se requiere concretar el tema),
2. El autor/a debía indicar su nombre, apellidos y curso,
3. Previamente era necesario preparar el contenido de la intervención,
4. Durante el vídeo era posible utilizar solamente el material legislativo y unas líneas guías (a modo de guion),
5. Importante establecer la indumentaria apropiada y disponer en la mesa de trabajo con todas las herramientas que se supone puedan ser de utilidad,
6. El alumno/a tenía la más completa libertad en decidir cómo desarrollar su intervención y en qué entorno.

Desde el punto de vista técnico:

1. El vídeo no debía superar los 2 GB.
2. El formato del vídeo podría ser, por ejemplo: mpg, flw, wmv, mp4. Se recomendaba grabar los vídeos con la cámara del móvil que genera el vídeo en un formato adecuado para ser leído por el profesorado.
3. El vídeo se debía enviar a través de la plataforma *Wetransfer*.

Finalmente, se avisaba de que todos/as los/las involucrados/as en este proyecto debían comprometerse a mantener la confidencialidad de los datos y de las imágenes que aparecían en los vídeos indicando el pleno sometimiento a la normativa específica en materia de protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Como ha sido mencionado con anterioridad, la actividad mediante vídeo-ejercicios se dirigía a tres asignaturas concretas: Gestión Jurídico Administrativa I, Estructuras Administrativas y Derecho Administrativo. En este sentido, el dato inicial de las asignaturas nos indicaba la siguiente información:

¹³ En este sentido véase: RIGO, D., PAOLONI, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 102-115. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12171>.

¹⁴ En materia de tecnologías digitales puede verse: LÓPEZ MENESES, E., INFANTE MORO, A. (2010). Prácticas educativas universitarias en entornos digitales 2.0. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 18, pp. 1-10.

¹⁵ Véase GARCÍA AÑÓN, J. (2013). Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador? en García Añón, J. Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Valencia: *Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*, p. 7.

Asignatura	Año académico	Grado	Semestre-curso	Número de alumnos/as matriculados/as	Número de video-ejercicios entregados (total)
Gestión Jurídico Administrativa I	2020-2021	Gestión y Administración Pública	1 ^{er} -3 ^{er} curso	19	53
Estructuras Administrativas	2020-2021	Gestión y Administración Pública	2 ^o -2 ^o curso	13	26
Derecho Administrativo	2020-2021	Gestión y Administración Pública	2 ^o -1 ^{er} curso	28	41
TOTAL				60	120

Tabla 1. Datos empíricos de las asignaturas involucradas en el Proyecto de Mejora e Innovación Docente. Elaboración propia.

Así, nuestro análisis pudo contar con 120 video-ejercicios. De esta manera y queriendo desglosar por asignatura el dato mencionado, proponemos la siguiente tabla¹⁶.

Asignatura	Número de alumnos que entregan el 1 ^{er} ejercicio	Número de alumnos que entregan el 2 ^o ejercicio	Número de alumnos que entregan el 3 ^{er} ejercicio	Número de alumnos que entregan el 4 ^o ejercicio	Número de alumnos que entregan el 5 ^o ejercicio
Gestión Jurídico Administrativa I	14	13	11	10	5
Estructuras Administrativas	8	6	6	6	—
Derecho Administrativo	13	7	10	11	—

Tabla 2. Datos pormenorizados de las actividades desarrolladas. Elaboración propia.

Cabe mencionar que la participación a las clases teóricas se aproxima al 70% en el caso de Gestión Jurídico Administrativa I, al 60% en el caso de Estructuras Administrativas y al 50% en el caso de Derecho Administrativo¹⁷. De esta manera podemos afirmar que la entrega de los video-ejercicios refleja, a la baja, el número de quien finalmente asiste habitualmente a la docencia teórica.

¹⁶ En el caso de Estructuras Administrativas y Derecho Administrativo las actividades totales fueron cuatro.

¹⁷ Pudimos calcular la participación revisando el listado periódico de asistentes a las distintas asignaturas. Además hay que señalar que algunos estudiantes siguen estando reflejados en la lista de clase a pesar de no cursar la misma. Esto se debe a que se trata principalmente de estudiantes repetidores que no habían aprobado la asignatura y que a principio de curso deben volver a matricularse a pesar que superan la materia en las convocatorias de examen intermedias.

4. Observaciones cualitativas de los vídeo-ejercicios.

Para entender la tipología de ejercicios propuestos, parece oportuno indicar por lo menos un ejemplo por cada una de las asignaturas involucradas en el Proyecto de Innovación y Mejora Docente¹⁸.

Así, en el caso de Gestión Jurídico Administrativa I, en materia de responsabilidad patrimonial de la Administración pública, una de las actividades prácticas fue:

«El día 20 de noviembre de 2018, a las 4.15 de la madrugada, Doña M.J. se encontraba caminando por la calle Amargura del Municipio de Málaga, de vuelta a su vivienda, situada en la misma calle, de la que es propietaria y en la que vive sola desde el año 2005. La calle en cuestión se encuentra iluminada con nuevas farolas de luz led. Doña M.J. soltera de 37 años, empleada de la empresa Z.s.a., caminaba enviando un mensaje de WhatsApp desde su teléfono móvil. A escasos metros del portal de entrada, en la acera, se choca con una losa sobresaliente de la acera a causa de la cual se cae al suelo rompiéndose sus gafas valoradas en euros 85, su teléfono móvil valorado en euros 480 y provocándose la fractura de radio derecho necesitando ingreso hospitalario y un descanso forzoso de 21 días. A causa de las lesiones Doña M.J. contrata a una ayudante para las tareas domiciliarias y decide verificar la posibilidad de pedir responsabilidad patrimonial al Ayuntamiento de Málaga.

Sobre la base de los elementos de la responsabilidad extracontractual, se requiere, que comente el caso».

En la asignatura Estructuras Administrativas, en materia de estructura orgánica de la Administración central del Estado, se propuso el siguiente ejercicio:

«En la exposición de motivos de la Ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno, el legislador establece lo siguiente (cita textual):

Tres principios configuran el funcionamiento del Gobierno: el principio de dirección presidencial, que otorga al Presidente del Gobierno la competencia para determinar las directrices políticas que deberá seguir el Gobierno y cada uno de los Departamentos; la colegialidad y consecuente responsabilidad solidaria de sus miembros; y, por último, el principio departamental que otorga al titular de cada Departamento una amplia autonomía y responsabilidad en el ámbito de su respectiva gestión.

El ejercicio consiste en exponer los tres parámetros expuestos en la exposición de motivos y que finalmente se resumen en:

- 1) Principio de dirección presidencial;
- 2) Colegialidad y responsabilidad solidaria de sus miembros;
- 3) Autonomía y responsabilidad de los Departamentos Ministeriales»

Finalmente, en la asignatura Derecho Administrativo, en tema de cálculo de plazos administrativos, elementos subjetivos y objetivos de la solicitud, se presentaba la captura de pantalla de la página web del Registro Electrónico de la Universidad de Cádiz en la que se podía ver: fecha, día y hora. Tras esto, el enunciado decía:

¹⁸ Como ha sido indicado, en esta sede se reporta solo un ejemplo de actividad por cada asignatura involucrada. Cabe señalar que las demás actividades propuestas tratan sobre cuestiones prácticas inherentes a las distintas partes del temario que corresponde por cada materia.

«Esta captura de pantalla representa la web de la Universidad de Cádiz a través de la cual los usuarios pueden establecer una relación administrativa con la Institución académica. Considerando que un usuario estuviera interesado en presentar una solicitud genérica y que debería hacerlo en un plazo de 10 días. ¿Qué indicaciones debería usted recomendarle?»

Ahora bien, todos los vídeo-ejercicios entregados se sometieron a un riguroso análisis y posterior evaluación. Se elaboró un informe personalizado por cada estudiante y por cada vídeo-ejercicio entregado. Especialmente, se identificaron cuatro ítems de evaluación obligatoria (y con entrega de nota) y un quinto facultativo (sin entrega de nota), todos ellos previamente conocidos por los alumnos:

1. «Preparación del vídeo y de su entorno. Se requiere que el/la evaluador/a valore el cuidado con el cual el/la alumno/a ha preparado su actividad. A título de ejemplo: mesa de trabajo, material, indumentaria».

Los vídeo-ejercicios, compatiblemente con la situación personal de cada estudiante, fueron desarrollados en un entorno adecuado. En frecuentes ocasiones, los estudiantes dispusieron en su propia mesa de trabajo del material que durante la exposición iban a utilizar para explicar o enfatizar el argumento objeto del ejercicio. Tratándose de una actividad académica, en todos los casos, los estudiantes evitaron el uso de prendas poco habituales para contextos más formales.

2. «Nivel de conocimiento del tema a tratar. Se requiere que el/la evaluador/a valore el nivel de conocimiento teórico y práctico de los temas que deben ser abordados».

La entrega del vídeo-ejercicio necesitaba de una fase previa: el conocimiento de la parte del temario correspondiente. De esta manera, la creación del vídeo-ejercicio debía asentarse sobre el previo estudio y entendimiento de, por lo menos, los puntos trascendentales de una parte determinada de la asignatura. Este conocimiento se traslada, con mayor o menor acierto, en los ejercicios entregados. Además, en nuestra opinión, este tipo de actividad, que se ha desarrollado periódicamente durante un cuatrimestre, impone que los estudiantes no se aparten de la asignatura, sino que la estudien gradualmente hasta llegar a la finalización del curso.

3. «Uso adecuado del lenguaje jurídico-administrativo. Se requiere que el/la evaluador/a valore el correcto uso del lenguaje jurídico-administrativo. Se trata de utilizar un lenguaje técnico y no uno coloquial.

El lenguaje jurídico-administrativo puede sin duda mejorarse, sin embargo, es, en nuestra opinión, el adecuado y el requerido en cada uno de los cursos y asignaturas objeto de este estudio. A la dificultad de entender cuestiones complejas se le suma la dificultad de explicarlas con un lenguaje apropiado que contemporáneamente debe transmitir seguridad. Se trata de una tarea difícil que naturalmente no puede estar totalmente asumida durante el proceso de formación académica. A pesar de lo indicado, sí debemos señalar la constante mejora en el uso del lenguaje jurídico-administrativo.

4. «Capacidad de análisis y de reflexión sobre temas complejos. Se requiere que el/la evaluador/a identifique la capacidad del alumno/a de analizar, reflexionar y proponer indicaciones o soluciones sobre los temas objetos del ejercicio»

Este ítem fue quizá el más complicado de evaluar. De hecho, por parte del alumnado, requiere la capacidad de analizar y entrelazar distintas cuestiones para posteriormente explicarlas con los términos adecuados. Dependiendo de la dificultad de los ejercicios propuestos, esta capacidad va cambiando. Así, a un ejercicio más sencillo

le corresponde una mayor capacidad de análisis y viceversa. También debemos señalar que esta habilidad de análisis es mucho más pronunciada en aquellos alumnos y alumnas que constantemente asisten a las clases teóricas.

5. «Sugerencias»

En este ítem, se ponían de manifiesto consejos tanto de estilo como de contenido que pudieran colaborar en la mejora de la siguiente actividad.

5. Análisis descriptivo de los datos obtenidos.

Tras la realización de las actividades prácticas y terminado el periodo lectivo del año académico 2020-2021, procedemos a examinar los datos cuantitativos. Señalamos que la evaluación de los vídeo-ejercicios se basa en una escala de cero a tres puntos en donde cero corresponde a una actividad *muy mala* y tres a *una muy buena*. En este sentido, las actividades prácticas mediante la entrega de los vídeo-ejercicios corresponden al 30% de la nota total. Por lo tanto, la nota final de la asignatura se compone de hasta siete puntos relativos al examen teórico (según distintas modalidades: escrito u oral), y hasta tres puntos relativos a la evaluación de las actividades prácticas que nos ocupan en este estudio.

A continuación, proponemos los resultados obtenidos. Los gráficos indican el resumen, en términos absolutos, de las notas medias obtenidas en cada sesión de vídeo-ejercicios. En cambio, las tablas muestran el avance específico de cada estudiante durante el semestre correspondiente. Para garantizar la privacidad de los estudiantes sustituimos los nombres y los apellidos por un seudónimo extrapolado de nombres de constelaciones y estrellas. Donde dice «np» significa no presentado.

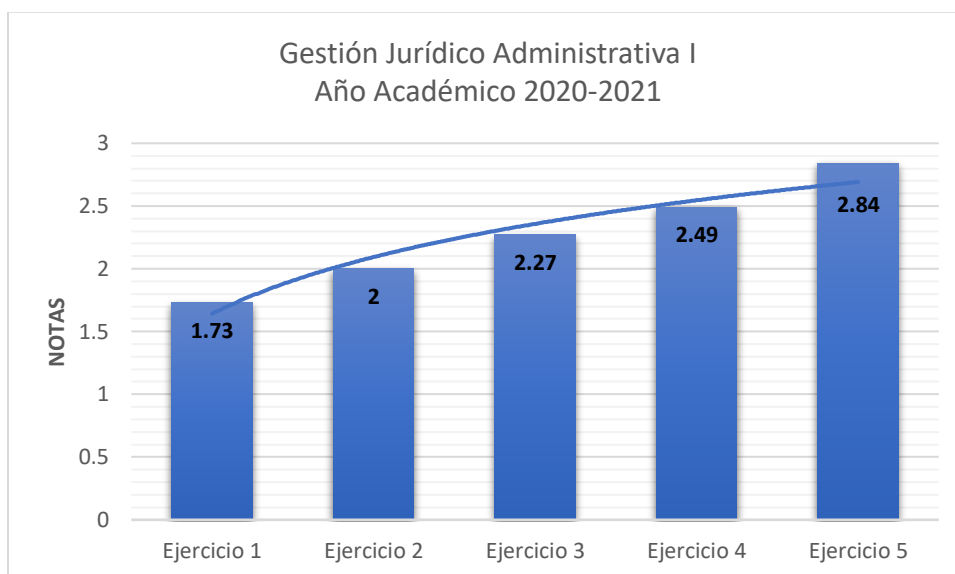


Gráfico 1. Notas medias de los vídeo-ejercicios: Gestión Jurídico Administrativa I, año académico 2020-2021. Elaboración propia.

En términos absolutos, en la asignatura Gestión Jurídico Administrativa I, año académico 2020-2021, entre la primera y la quinta actividad, los estudiantes han incrementado la nota media en 1,11 puntos. Este dato refleja un alza del 64,5% —entre la primera y la última actividad— un resultado extraordinariamente interesante que, en nuestra opinión, refleja tres cuestiones principales. La primera, que los estudiantes durante el inicio de las actividades de vídeo-ejercicios deben familiarizarse con esta nueva fórmula de evaluación. En segundo lugar, no menos importante, debemos señalar que la asignatura se imparte en el tercer curso así que los estudiantes están más acostumbrados al sistema universitario y son conocedores de la importancia de las actividades prácticas que al fin representan la base de la nota final en la asignatura. Finalmente, debemos enfatizar la seriedad y el compromiso de los estudiantes con este tipo de actividades prácticas.

En cada tabla pormenorizada indicamos el mejor y el peor progreso que desemboca en la mejor y la peor nota obtenida por los estudiantes que entregaron la totalidad de las actividades. Resulta interesante este dato porque demuestra que la diferencia en términos de nota media obtenida entre estudiantes que han entregado sus actividades es mínima o relativamente baja. Si relacionamos las notas obtenidas por los estudiantes en cada una de las actividades obtenemos el siguiente resultado:

Alumno/a (Seudónimo)	Ejercicio 1	Ejercicio 2	Ejercicio 3	Ejercicio 4	Ejercicio 5	MEDIA
Leo	1,9	2,1	2,3	2,7	np	1,8
Scorpius	np	np	np	np	np	np
Taurus	1,7	1,9	2,1	np	2,8	1,7
Andromeda	1,5	1,9	np	np	np	0,7
Aquarius	1,6	np	np	np	np	0,3
Aquila	1,9	2,0	2,0	2,2	np	1,6
Ara	1,6	2,0	2,3	2,6	2,8	2,3
Aries	1,1	1,5	np	np	np	0,5
Auriga	1,9	2,2	2,4	2,6	3,0	2,4
Bootes	1,8	2,2	2,4	2,5	2,8	2,3
Cáncer	1,9	2,1	2,3	2,3	np	1,7
Canis	np	np	np	np	np	np
Minor	1,6	1,9	2,4	2,6	np	1,7
Capricornius	np	np	np	np	np	np
Casiopea	2,1	2,2	2,5	2,5	2,8	2,4
Centaurus	np	np	np	np	np	np
Delphinus	np	np	np	np	np	np

Gemini	1,9	2,0	2,3	2,5	np	1,7
Libra	1,8	2,0	2,0	2,4	np	1,6

Tabla 3. Notas pormenorizadas de los vídeo-ejercicios por alumnos/as (seudónimo): Gestión Jurídico Administrativa I, 2020-2021. Elaboración propia

En el caso de la asignatura Estructuras Administrativas, notamos una subida importante de las notas tras la entrega del primer vídeo-ejercicio. De hecho, posteriormente si calculamos la nota media de los tres últimos vídeo-ejercicios, estas se sitúan por encima de los dos puntos y medio, dato éste que nos indica una mejora continua y el mantenimiento del nivel de atención del alumnado.

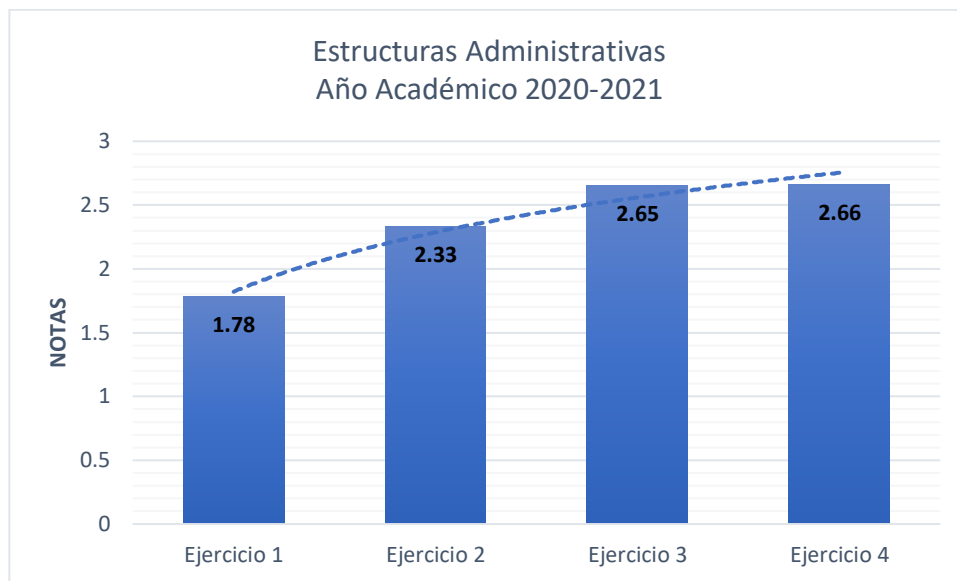


Gráfico 2. Notas medias vídeo-ejercicios Estructuras Administrativas, año académico 2020-2021. Elaboración propia

Así mismo, la diferencia entre el mejor y el peor expediente se sitúa en un 0,55 un dato que en nuestra opinión debe ser leído con respecto al vídeo-ejercicio que obtuvo la menor nota. Éste fue el primer ejercicio cuando precisamente los estudiantes debían familiarizarse con este nuevo sistema de evaluación. De hecho, las notas de los siguientes ejercicios, de prácticamente todos los alumnos, han mejorado paulatinamente.

Alumno/a (Seudónimo)	Ejercicio 1	Ejercicio 2	Ejercicio 3	Ejercicio 4	MEDIA
Hércules	2,0	0	np	0	0,5
Hydra	np	np	np	np	0
Lepus	2,5	0	2,5	0	1,2
Orion	1,5	2	2,5	2,5	2,1
Pegaso	2,0	2,5	2,6	2,6	2,42

Perseo	np	np	np	np	0
Pisces	np	np	np	np	0
Sagittarius	2,0	2,5	2,7	2,8	2,5
Serpens	2,5	2,5	2,8	2,8	2,65
Triangulum	2,0	2,5	2,8	2,8	2,52
Virgo	2,0	2,0	np	2,5	1,62
Cráter	np	np	np	np	0
Cygnus	np	np	np	np	0

Tabla 4. Notas pormenorizadas de los vídeo-ejercicios por alumnos/as (seudónimo): Estructuras Administrativas, 2020-2021. Elaboración propia

En el caso de Derecho Administrativo —que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso—, experimentamos datos satisfactorios. La nota media de las cuatro actividades propuestas se sitúa en un 2,26. Considerando que se trata de estudiantes que por primera vez se asoman al mundo académico y a asignaturas jurídicas, las notas obtenidas tienen, en nuestra opinión, un valor añadido. La tendencia positiva de las notas obtenidas es constante —detectamos una intrascendente bajada en la tercera prueba (un 0,07 menos con respecto al segundo ejercicio)—.



Gráfico 3. Notas medias vídeo-ejercicios Derecho Administrativo, año académico 2020-2021. Elaboración propia

Los datos pormenorizados por alumnos destacan una baja participación general y a la vez una alta nota media de los estudiantes que entregaron todas las actividades. Sobresale la nota media de Garux (seudónimo) que identifica la mejor nota media de todas las asignaturas involucradas en el proyecto de Innovación y Mejora Docente.

Alumno/a (Seudónimo)	Ejercicio 1	Ejercicio 2	Ejercicio 3	Ejercicio 4	MEDIA
Sirio	2,0	np	np	0	0,5
Canopus	2,0	np	np	0	0,5
Arturo	np	np	np	0	0
Vega	2,0	np	np	2,5	1,12
Rigel	np	np	np	0	0
Procyon	np	np	np	0	0
Achernar	2,0	2,0	2,0	2,2	2,05
Hadar	np	np	np	0	0
Capella	2,0	2,5	2,0	2,5	2,25
Altaír	np	np	np	0	0
Aldebarán	np	np	2,0	2,0	1,0
Spica	np	np	np	0	0
Antares	2,0	np	np	2,0	1,0
Pollux	2,0	np	2,0	2,5	1,52
Deneb	2,0	2,0	np	2,0	1,5
Atria	2,0	2,5	2,8	2,7	2,5
Regulus	np	np	np	0	0
Shaula	np	np	np	0	0
Garux	2,5	3,0	3,0	2,8	2,82
Bellatrix	np	2,5	2,5	2,6	1,9
Elnath	np	np	np	0	0
Alnilam	np	np	np	0	0
Fomalhaut	2,0	2,0	2,0	2,5	2,12
Betelgeuse	np	np	2,0	0	0,5
Sirrah	2,0	np	2,5	0	1,1
Carina	2,0	np	np	0	0,5
Mimosa	np	np	np	0	0
Acruz	np	np	np	0	0

Tabla 5. Notas pormenorizadas de los video-ejercicios por alumnos/as (seudónimo): Derecho Administrativo, 2020-2021. Elaboración propia.

En este estudio pudimos realizar además un análisis comparado entre distintos años académicos. Concretamente, los estudiantes de la asignatura Gestión Jurídico Administrativa I, tercer curso, año académico 2020-2021 fueron los mismos a quienes el responsable del proyecto y autor de esta investigación impartió la asignatura Estructuras Administrativas, segundo curso, año académico 2019-2020.

Detectamos una mejora en el rendimiento de los mismos estudiantes (Estructuras Administrativa 19/20-Gestión Jurídico Administrativa I 20/21), que desarrollaron sus actividades prácticas mediante la realización de vídeo-ejercicios. Más específicamente, asistimos a un incremento de 0,15 sobre 3 en la media total de las actividades propuestas es decir, la media del incremento fue del 7,5% con respecto a la nota media total de las actividades prácticas del año anterior.

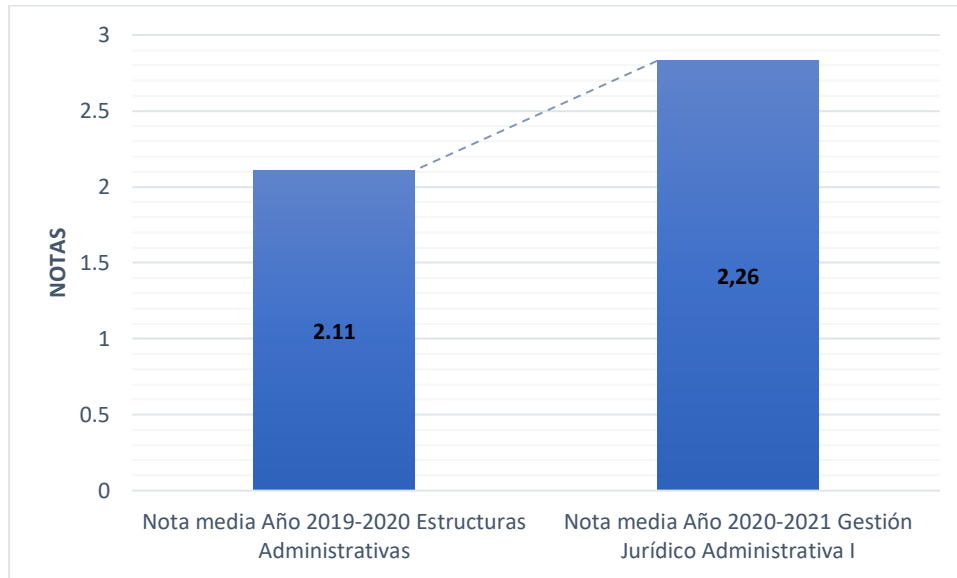


Gráfico 4. Comparación notas medias mismos alumnos Estructuras Administrativas (2019-2020) - Gestión Jurídico Administrativa I (2020-2021). Elaboración propia

Situación parecida ocurrió con los estudiantes de Estructuras Administrativas segundo curso, año académico 2020-2021 a los que se impartió Derecho Administrativo primer curso, año académico 2019-2020. De manera análoga, pudimos confrontar los datos obtenidos por los mismos alumnos que realizaron actividades tradicionales —año 2019-2020— y los datos de los alumnos que desarrollaron los vídeo-ejercicios —año 2020-2021.

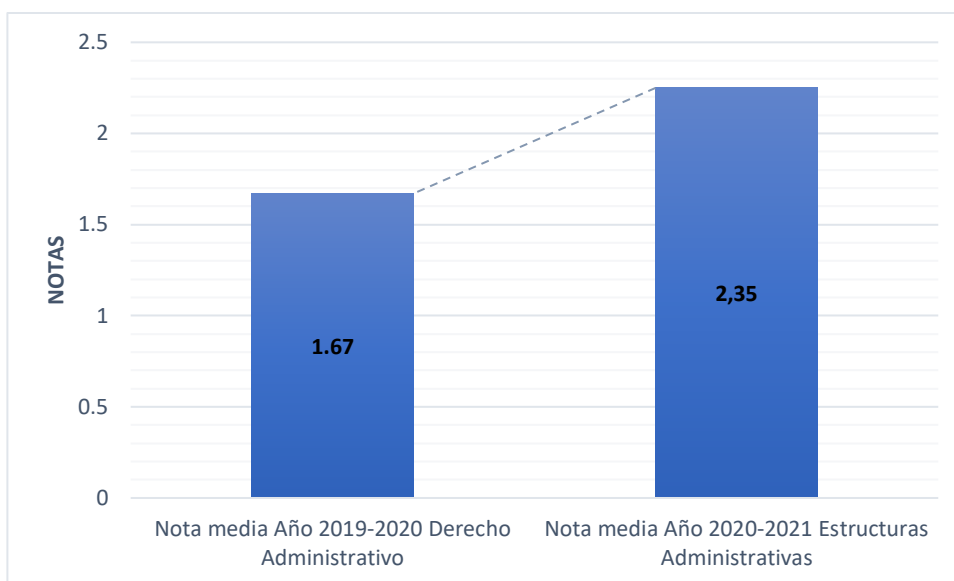


Gráfico 5. Comparación notas medias mismos alumnos Derecho Administrativo (2019-2020) - Estructuras Administrativas (2020-2021). Elaboración propia

De esta misma manera, comparativamente, los mismos alumnos de las asignaturas Derecho Administrativo 2019/2020 y Estructuras Administrativas 2020/2021, aumentaron la nota media general de 0,68 sobre tres equivalente a un 41%.

6. La percepción estudiantil de las actividades prácticas realizadas.

Terminadas las actividades de vídeo-ejercicios, propusimos a los estudiantes cumplimentar una encuesta anónima de satisfacción de las prácticas desarrolladas. Indicamos nueve ítems que los alumnos baremaron de cero a 10 en donde cero correspondía a: “pésimo (también puede significar: estoy totalmente insatisfecho/a o NO)” y 10: “óptimo (también puede significar estoy totalmente satisfecho/a o SÍ)”¹⁹.

Las preguntas fueron:

Preguntas	Evaluación obtenida (puntuación máx. 10)
1.¿Las actividades prácticas propuestas reflejan lo estudiado en el temario?	9,11
2.¿Las actividades prácticas propuestas se han desarrollado con continuidad?	9,29
3.¿Las actividades prácticas propuestas me han resultado útiles?	8,82
4.Me he sentido a gusto con la tipología de actividades prácticas	7,52
5.El/La Profesor/a ha comentado cada una de las actividades prácticas	9,64
6.Las actividades prácticas me han resultado “fáciles”	7,41
7.Tengo la percepción de haber mejorado mi forma de expresarme	7,82

¹⁹ Propusimos la encuesta a los tres cursos. Respondieron 17 alumnos/as.

8.¿He obtenido una nota más alta de lo esperado?	6,94
9.¿Le gustaría repetir esta tipología de actividades en otras asignaturas?	6,88
MEDIA TOTAL	8,15

Tabla 6. Evaluación estudiantil de las actividades. Elaboración propia

En términos generales, la encuesta es muy satisfactoria. La tipología de actividad práctica ha encontrado una buena acogida entre los estudiantes. Entre los datos obtenidos, resaltamos dos que a nuestro juicio tienen especial trascendencia. El primero, es el relativo a la percepción de haber mejorado la forma de expresarse (pregunta 7). Precisamente el tipo de actividades objeto de este estudio tenían el propósito principal de mejorar las capacidades orales y operacionales de los estudiantes (de allí el título del Proyecto de Innovación y Mejora Docente). Los alumnos/as perciben una mayor capacidad de expresarse en un contexto que prevé el conocimiento de instituciones jurídicas complejas y el uso de un lenguaje técnico poco común.

En segundo lugar, señalamos que los estudiantes indicaron que las actividades prácticas propuestas les fueron de utilidad (pregunta 3). Tratándose de ejercicios en los que deben resolver un caso práctico, es de entender que este tipo de actividades permiten aplicar lo estudiado, que en ocasiones permanece meramente teórico, a realidades prácticas que finalmente son las que deberán resolver nuestros estudiantes en sus futuras profesiones.

Si miramos a la nota media más baja de la encuesta (a pesar de ser la más baja consolida una clara satisfacción: 6,88 sobre 10, pregunta nueve), todo parece apuntar a que la tipología de ejercicios propuestos requiere una preparación teórico-práctica previa. Esto hace que el alumnado no pueda dar por terminada su participación tras haber recibido la clase teórica. En otras palabras, los estudiantes deben esforzarse para confeccionar su propia actividad práctica dedicándole un tiempo que en ocasiones es indeterminable.

7. Conclusiones.

En cada rama académica existen una serie de actividades prácticas que permiten la resolución de cuestiones eminentemente prácticas. Especialmente en el ámbito de las disciplinas jurídicas, las habilidades prácticas ocupan un momento significativo en la formación académica de los estudiantes. En este sentido, nos pareció necesario verificar si las actividades tradicionales, en su mayoría respuestas escritas a supuestos prácticos, podían ser abordadas desde una perspectiva que pudiera aunar la capacidad de análisis con la capacidad de expresar oralmente conceptos complejos. Aunque es difícil afirmar, en términos generales, que los vídeo-ejercicios que propusimos durante el curso académico 2020-2021 responden definitivamente a la exigencia descrita, sí, podemos señalar que, en términos específicos, las actividades propuestas nos han permitido otorgar al alumnado una atención docente personalizada que, si por un lado verifica sus conocimientos, por el otro, permite comprobar las potencialidades de cada estudiante. De hecho, en nuestra opinión, la formación académico-práctica no puede ser solo generalista y dogmática, sino que debe ser entendida como la herramienta reveladora de la esencia intrínseca de cada estudiante. Una condición que precisamente a través de los docentes debe ser *cultivada* sobre la base de una atención cada vez más personalizada de quien frecuenta nuestros cursos.

Los datos obtenidos —en su conjunto— son absolutamente interesantes. Los estudiantes han mejorado gradualmente sus notas y con ellas su autoestima viéndose capaces de trasladar una información técnico-jurídica mediante la expresión oral y no solo por escrito. En los vídeo-ejercicios, los alumnos han tenido una primera aproximación a la dificultad que entraña el binomio conocimiento-análisis crítica. Así, queda manifiesto que el conocimiento académico por si solo no es suficiente sin la aptitud de introspección que lleve a un resultado específico. Esta habilidad necesita de una preparación constante que finalmente permite fortalecer las características naturales de cada individuo.

En este sentido, parece útil implementar actividades prácticas —como la que exponemos en este estudio— y que permiten indagar acerca de las potencialidades del alumnado y de esta forma consentir a los docentes que actúen como verdaderos orientadores y facilitadores.

Debemos señalar que, a pesar de los positivos resultados obtenidos, detectamos algunas incidencias, quizá estructurales, de los cursos involucrados. A un escaso número de matriculados con respecto a las plazas ofertadas, le corresponde una baja participación de los alumnos en las clases. No parece que esta baja participación pueda reconducirse a la tipología de actividades propuestas, de hecho, esta circunstancia se reproduce también en los años académicos anteriores a 2020-2021. Por eso, el Grado en Gestión y Administración Pública, por lo menos en las asignaturas jurídicas, tiene que ser más atractivo intentando deslindarlo de la equivocada imagen de que se trata de un título que solo permite desempeñarse como funcionario o empleado público. Asimismo, es necesario buscar formas de enseñanza que se apoyen en métodos motivadores y que sienten las bases de una formación académica marcada por la resiliencia social y laboral.

Durante el curso académico 2020-2021, los alumnos de Gestión Jurídico Administrativa I, Estructuras Administrativas y Derecho Administrativo han podido verificar —y en algunos casos descubrir— sus capacidades innatas que junto a su formación, esperemos, les permitirán desarrollarse plenamente en sus respectivas y futuras profesiones.

8. Bibliografía.

- DELGADO GARCÍA, A. M., ROVIRA FERRER, I., OLIVER CUELLO, R. (2019). Diferentes aplicaciones del vídeo como herramienta docente en un Máster virtual. *IN-RED 2019, V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, pp. 226-234.
- DELGADO GARCÍA, A.M., OLIVER, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3, núm. 1, p. 2.
- GARCÍA AÑÓN, J. (2013). *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?* en García Añón, J. *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho*. Valencia: Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas, p. 7.
- LÓPEZ MENESES, E., INFANTE MORO, A. (2010). Prácticas educativas universitarias en entornos digitales 2.0. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 18, pp. 1-10.
- LUCENA CID, I. V. (2016). La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, pp. 42-54.

- MATEO, J., MARTÍNEZ, F. (2008). *Mediación y evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla, p. 180.
- ORTÍZ MARTÍNEZ E., GRAS GIL E., MARÍN HERNÁNDEZ S. (2018). El efecto de la evaluación continua en el aprendizaje universitario. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 33 núm. 79 octubre-diciembre, p. 1236.
- RIGO, D. Y., PAOLONI, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 102-115. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12171>.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 19-46, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>.

Tablas

- Tabla 1. Datos empíricos de las asignaturas involucradas en el Proyecto de Mejora e Innovación Docente. Elaboración propia.
- Tabla 2. Datos pormenorizados de las actividades desarrolladas. Elaboración propia.
- Tabla 3. Notas pormenorizadas de los vídeo-ejercicios por alumnos/as (seudónimo): Gestión Jurídico Administrativa I, 20-21. Elaboración propia.
- Tabla 4. Notas pormenorizadas de los vídeo-ejercicios por alumnos/as (seudónimo): Estructuras Administrativas, 20-21. Elaboración propia.
- Tabla 5. Notas pormenorizadas de los vídeo-ejercicios por alumnos/as (seudónimo): Derecho Administrativo, 20-21. Elaboración propia.
- Tabla 6. Evaluación estudiantil de las actividades. Elaboración propia.

9. Gráficos.

- Gráfico 1. Notas medias vídeo-ejercicios: Gestión Jurídico Administrativa I, año académico 2020-2021. Elaboración propia.
- Gráfico 2. Notas medias vídeo-ejercicios: Estructuras Administrativas, año académico 2020-2021. Elaboración propia.
- Gráfico 3. Notas medias vídeo-ejercicios: Derecho Administrativo, año académico 2020-2021. Elaboración propia.
- Gráfico 4. Comparación notas medias mismos alumnos: Estructuras Administrativas (2019-2020)-Gestión Jurídico Administrativa I (2020-2021). Elaboración propia.
- Gráfico 5. Comparación notas medias mismos alumnos Derecho Administrativo (2019-2020)-Estructuras Administrativas (2020-2021). Elaboración propia.

LAS CUESTIONES DE DEBATE DE LA CIENCIA POLÍTICA COMO DOCENCIA PRÁCTICA EN UN ENTORNO DE ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL

The issues of debate of Political Science as a practical teaching in a semi-presential and virtual teaching environment

Recibido: 17 de febrero de 2021

Aceptado: 25 de junio de 2021

Francisco Collado Campaña
Profesor Sustituto Interino
fcolcam@uma.es
Universidad de Málaga

Ángel Valencia Sáiz
Catedrático de Universidad
avalencia@uma.es
Universidad de Málaga

RESUMEN

Esta investigación en el ámbito docente presenta una propuesta de formación práctica para las asignaturas de introducción a la Ciencia Política que tiene como objetivos desarrollar la tolerancia, la argumentación, el juicio crítico, la capacidad de acuerdo, la presentación en público y el interés por la política como competencias entre los alumnos en escenarios de docencia no presenciales. Esta propuesta práctica se centra en la formación de grupos de trabajo dedicados a documentarse, analizar y exponer un posicionamiento político ante una cuestión de debate que esté presente la vida pública y que esté relacionada con el temario de las clases teóricas. Para ello, determinamos las posibles dificultades que pueden encontrarse en escenarios de semipresencialidad y virtualidad, exponemos el diseño y la ejecución de esta propuesta en tres clases y mostramos los resultados tras una encuesta aplicada a los alumnos para conocer el éxito de una primera implementación durante el curso 2020/2021. Finalmente, comprobamos como esta propuesta docente permite mejorar competencias básicas y necesarias para el desempeño profesional en el seno de democracias representativas y reforzar los conocimientos teóricos de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Ciencia Política, enseñanza virtual, enseñanza semipresencial, argumentación, juicio crítico, tolerancia, capacidad de acuerdo.

ABSTRACT

This research in the field of education presents a proposal of practical training for the subjects of introduction to Political Science that aims to develop tolerance, argumentation, critical judgment, capacity of agreement, the public presentation and interest in politics as competencies among students in non-personal teaching scenarios. This practical proposal focuses on the formation of working groups dedicated to documenting, analyzing and exposing a political position before a question of debate that is present in public life and that is related to the agenda of theoretical classes. To this end, we determine the possible difficulties that can be encountered in semi-attendance or virtual scenarios, expose the design and execution of this proposal in three classes and show the results after a survey applied to the students to know the success of a first implementation during the 2020/2021 academic year. Finally, we can see how this teaching proposal allows us to improve basic and necessary competences for professional performance within representative democracies and to strengthen the theoretical knowledge of students.

KEYWORDS

Political Science, virtual learning, semi-presential learning, argumentation, criticism, tolerance, capacity of agreement

Sumario: 1. Introducción a esta propuesta de innovación práctica. 1.1. Estructuración del artículo. 1.2. La Ciencia Política como saber autónomo en la vida pública democrática. 1.3. El mínimo común denominador de las definiciones de política. 1.4. La argumentación y el debate como competencias prácticas en la Ciencia Política. 2. Los handicaps de esta propuesta docente en un escenario a medio camino entre la semipresencialidad y la virtualidad. 3. El diseño de una propuesta de prácticas integradora del debate en Ciencia Política en el contexto de la pandemia del covid-19. 3.1. Cronograma de la primera aplicación de esta propuesta de prácticas. 3.2. Selección del tema de debate. 3.3. Documentación y lectura sobre una cuestión de debate político. 3.4. Organización de la postura grupal ante una cuestión de debate político. 3.5. Exposición de la postura grupal ante la clase. 4. Encuesta aplicada a los alumnos tras la ejecución de esta práctica de debate político. 4.1. Grado de adaptación de la práctica al contexto semipresencial y virtual. 4.2. Grado de desarrollo de conocimientos y efectos sobre el propio juicio. 4.3. Desarrollo de las competencias personales tras la práctica. 4.4. Valoraciones y recomendaciones cualitativas de los alumnos. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. Introducción a esta propuesta de innovación práctica.

1.1 Estructuración del artículo.

Este artículo recoge una propuesta de prácticas en la enseñanza en Ciencia Política en un contexto de semipresencialidad y virtualidad docentes debido a las restricciones producidas por la crisis sanitaria del coronavirus (covid-19) y sus resultados tras una primera implementación en el Grado en Derecho y Grado en Gestión y Administración Pública (GAP) durante el curso 2020/2021 en la Universidad de Málaga. Desde la pretensión de que la enseñanza teórica de los alumnos en esta materia fuese confrontada con su iniciación ante preguntas o dilemas habituales en esta asignatura, los docentes diseñamos originariamente un sistema de prácticas que pudiese ser desarrollado tanto en el caso de sesiones presenciales como virtuales y siendo conscientes de las posibles restricciones que podíamos encontrarnos en las clases según la evolución de la pandemia durante el curso.

La propuesta docente manifestada se estructura en los siguientes apartados: una introducción que explica los objetivos y los planteamientos de esta propuesta de prácticas, un segundo que manifiesta las diversas dificultades que tanto profesores como alumnos pueden encontrar ante las restricciones en las clases en el contexto de la crisis sanitaria, un tercero con el diseño de las prácticas teniendo en cuenta los anteriores planteamientos y su ejecución en una primera edición, un cuarto que incluye los resultados obtenidos a partir de una encuesta realizada a los estudiantes tras la implementación y unas conclusiones con reflexiones finales sobre esta propuesta docente y su aplicación.

1.2 La Ciencia Política como saber autónomo en la vida pública democrática.

Las asignaturas introductorias en Ciencia Política representan una parte fundamental en distintas titulaciones de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Los fundamentos en politología en estos itinerarios curriculares mantienen la función de insertar al alumnado en las estructuras, las dinámicas, los actores y los resultados de la política. En ese sentido, la división de la política como objeto de estudio en tres dimensiones¹ está asociada al conocimiento de los poderes públicos como estructura política (polity), el

¹ VALLÈS, J. M. (2006), *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Ariel.

comportamiento o proceso político (politics) y las políticas públicas o consecuencias de la acción pública (policy), según una clasificación habitual en la disciplina.

La Ciencia Política como materia de estudio tiene la función de hacer comprensible la realidad política como un área del saber autónoma del ámbito jurídico, gerencial, sociológico o filosófico. Lo que no es óbice para renunciar a su carácter interdisciplinar y para su reconocimiento como una de las disciplinas básicas de las Ciencias Sociales. El proceso de delimitación de un ámbito académico propio de la Ciencia Política se debe situar en la teorización del Estado moderno en obras como *El Príncipe* de Maquiavelo y *El Leviatán* de Hobbes durante el Renacimiento. Los inicios de este saber en España se pueden rastrear a partir de la creación del Instituto de Estudios Políticos y la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid en la década de los cuarenta del siglo pasado. Las restricciones intelectuales del franquismo dificultaron un desarrollo autónomo y libre de la Ciencia Política debido a que estaba considerada como un conocimiento potencialmente subversivo para el régimen². De este modo, se establecen cuatro fases de evolución de la disciplina en España desde el final de la Guerra Civil hasta la década de los ochenta del siglo XX. A partir de la década de los noventa, la Ciencia Política en España comienza su etapa de auge e internacionalización en el ámbito académico³. Por tanto, la Ciencia Política es un saber que se desarrolló en España de forma gradual conforme se separó del Derecho Público y la Sociología y diversificó sus enfoques dentro de la atmósfera del librepensamiento característico de una democracia representativa.

Siguiendo esta argumentación, los docentes en esta asignatura deben ser capaces de trasladar los debates presentes en la vida pública que no se rigen por argumentaciones exclusivamente jurídicas y que mantienen una conexión con dilemas clásicos en la disciplina. De este modo, los profesores deben favorecer el desarrollo de las competencias que permitan, dentro del respeto a la libertad intelectual, que los alumnos sean capaces de expresar y justificar de forma lógica y razonable una postura definida en torno a estas cuestiones a partir de su conocimiento teórico mediante metodologías activas⁴. Todo ello sin olvidar que una amplia cantidad de los debates en la vida pública son el resultado de la diversidad de valores y preferencias existentes entre los colectivos de una sociedad democrática y que son gestionados mediante el acuerdo y/o la confrontación.

1.3 El mínimo común denominador de las definiciones de política.

La Ciencia Política como asignatura y grado académico está vinculada a su autonomía frente a otras áreas del saber y su institucionalización como parte de las Ciencias Sociales en un sistema democrático que respete la libertad y la pluralidad políticas entre las personas. Si prestamos atención a las definiciones dadas para el concepto de “política” en los manuales de introducción empleados en España podemos encontrar una relación con estos postulados y determinar cuáles son los componentes comunes de este término. La

² JEREZ MIR, M. Y LUQUE, J. (2016), “Treinta años de Ciencia Política en España: profesionalización, expansión y ajuste”, *Revista Española de Ciencia Política*, núm. 40, pp. 179-215, pp. 180-181 [en línea] <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/41238>.

³ ORTEGA RUIZ, M., REAL-DATO, J. y JEREZ MIR, M. (2021). “Late but not least? Spanish political science’s struggle for the internationalisation in the twenty-first century”, *European Political Science*.

⁴ GARCÍA, T., ARIAS-GUNDÍN, O., RODRÍGUEZ, C., FIDALGO, R. y ROBLEDO, P. (2017), “Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, núm. 9, pp. 66-80, pp. 78 [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/download/17124/20179>.

obra coordinada por Rafael del Águila establece una división entre las concepciones de la política como la capacidad del ser humano para lograr acuerdos comunes en la sociedad y la política como una actividad conflictiva entre personas y facciones con intereses contrapuestos que intentan imponerse frente a otros⁵. El manual de Josep Maria Vallès reconoce como política, con una visión abierta y holística, a cualquier actividad colectiva mediante la que los miembros de una comunidad gestionan los conflictos derivados de la vida en grupos humanos y cuyo resultado son decisiones vinculantes que benefician a unos y perjudican a otros⁶. Una definición ligeramente distinta la define como el proceso por el cual las comunidades logran objetivos colectivos delimitados por reglas, procedimientos e instituciones y alcanzan decisiones obligatorias que emanan de la autoridad estatal⁷. Sin embargo, esta definición excluiría aquellos elementos que son ajenos al ámbito gubernamental, pero que también implican confrontaciones de intereses y valores. La última aportación sostiene que la política mantiene una controversia gnoseológica entre restringirse a la teoría, la acción y los procesos de gobierno o adoptar una perspectiva holística que abarca todos los ámbitos de la vida en sociedad⁸. Esta afirmación subraya la compleja delimitación de las fronteras de la Ciencia Política frente a otros saberes y las estrategias intelectuales tendentes a la despolitización de determinadas cuestiones mediante su supresión como temas de interés de la disciplina.

Estas definiciones mantienen una tríada de elementos compartidos entre ellas como son los grupos humanos, el conflicto y la vinculación de las decisiones adoptadas. A continuación, explicamos cada uno de estos elementos dentro de la definición de política. Primero, la política es una actividad ejecutada en plural debido a la diversidad de visiones, valores e intereses que pueden coincidir o pugnar entre ellos, pero nunca es una actividad ejercida por un sujeto en singular. En segundo lugar, la vida en sociedad implica la gestión de la pluralidad y las controversias que resulten de ella, lo que se resuelve mediante la deliberación de los representantes en sociedades democráticas frente a la imposición habitual en los contextos institucionales autoritarios. Tercero, el cumplimiento de las decisiones emanadas de las instituciones y el recurso a la coacción en caso de incumplimiento requiere que esas soluciones sean acordes a los valores imperantes en la comunidad. Dicho de otra forma, la adopción de decisiones mediante deliberación y su evaluación por parte de los representantes y la ciudadanía son las reglas de juego básicas de la democracia. Por ello, el debate y la argumentación como medio de gestión de los conflictos que se derivan de una sociedad plural y libre también deben ser habilidades y valores desarrollados en el aprendizaje de la Ciencia Política.

1.4 La argumentación y el debate como competencias prácticas en la Ciencia Política.

Los métodos que de forma más lógica permiten establecer las reglas de juego y que son acordes a los valores de las democracias representativas son el debate y la argumentación. De esta forma, representan cualidades que los profesores de Ciencia Política deben integrar y promover entre sus alumnos en la formación práctica de la asignatura. Como ha señalado recientemente Josep Maria Vallès, los análisis rigurosos y críticos de los politólogos representan su principal aportación de servicio útil a la propia sociedad⁹. A partir de esta perspectiva, proponemos que las sesiones prácticas de la

⁵ ÁGUILA, R. (1997), pp. 21-22.

⁶ VALLÈS, J. M. (2006), *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Ariel, pp. 18-20.

⁷ SODARO, M. (2006), *Política y Ciencia Política: una introducción*. Madrid: McGraw Hill, pp. 1-2.

⁸ CAMINAL, M. (2011), *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos, p. 32.

⁹ VALLÈS, J. M. (2020), *¿Para qué servimos los politólogos?* Madrid: La Catarata.

asignaturas de Introducción o Fundamentos de la Ciencia Política deben ir dirigidas a que los estudiantes se enfrenten a preguntas vigentes en esta materia y que a su vez son debates habituales en la vida pública a partir del estudio guiado dentro de los métodos de enseñanza activa¹⁰. Por tanto, la docencia en Ciencia Política no debe centrarse exclusivamente en la medición de la calidad, sino que debe insertar un componente de reflexividad que incluya elementos de carácter ético y juicio crítico entre el alumnado¹¹. Además, los cambios continuos a los que está sometido el mundo académico requieren que la transmisión convencional de conocimientos del profesor hacia el estudiante sea complementada con la promoción de habilidades que favorezcan la definición o autoidentificación de los estudiantes y su capacidad para intervenir desde esa posición en su entorno¹². De este modo, la consideración de la argumentación como un acto discursivo encaminado a influir sobre las creencias, los valores y los conocimientos de la audiencia para hacerlos acordes con los del emisor, representa una cualidad que debe fomentarse entre los alumnos de Ciencias Sociales y Jurídicas¹³. Entre los casos que han implementado estas prácticas docentes en la universidad española merece especial mención dos antecedentes. En primer lugar, un proyecto educativo implementado en la Universidad de Salamanca entre los estudiantes de Derecho, Ciencia Política y Criminología que les introducía en el análisis de un problema de la realidad política para el cual se documentaban, estructuraban la información y expresaban finalmente una postura desde su propia opinión crítica¹⁴. En segundo lugar, es destacable la experiencia del profesor Rodríguez Prieto en el fomento del debate como una fórmula para que el alumno desarrolle su responsabilidad como sujeto activo en su formación¹⁵. Sin embargo, esta última práctica implica el riesgo de definir una línea de pensamiento que puede ubicar al alumno en una determinada posición teórica o ideológica cercana a la del profesor, negándole su propia autonomía y libertad intelectual.

La propuesta de docencia práctica que exponemos en este artículo introduce la argumentación y el auto-posicionamiento del alumnado como habilidades prácticas desarrolladas a través de cuatro etapas mediante el esquema “razonamiento, discusión y argumentación” dentro de un equipo de trabajo¹⁶. En primer lugar, los alumnos desarrollan su conocimiento sobre una pregunta clásica en la asignatura y la confrontan (ejemplo: ¿es proporcional el sistema electoral en España?). Segundo, los estudiantes se documentan y seleccionan fuentes que favorezcan su conocimiento referente a las distintas respuestas y/o posturas en torno a dicha cuestión. En tercer lugar, el grupo de alumnos analiza las lecturas para diseñar su propia postura ya sea adhiriéndose a alguna de las existentes o conformando una posición ecléctica. Finalmente, el grupo deberá

¹⁰MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

¹¹ ESTEBAN, J. (2005), *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.

¹² PRENSKY, M. (2015), *El mundo necesita un nuevo currículum. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: SM.

¹³ CROSS, A. (2003), *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel, pp. 13-14.

¹⁴ CARRIZO, A. (2016), *El debate académico de competición como instrumento para el aprendizaje de cuestiones de Derecho, Ciencia Política y Criminología. Memoria final del proyecto ID 2016/032*. Salamanca: Universidad de Salamanca [en línea]

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135352/MID_16_032.pdf?sequence=1.

¹⁵ RODRÍGUEZ PRIETO, R. (2012), “El debate como estrategia de innovación docente: experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura”, *Revista UPO Innova*, vol. 1, pp. 493-503, pp. 500 [en línea] <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124>.

¹⁶ JIMÉNEZ, M. P. (2010), *10 Ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.

presentar la importancia de la pregunta trabajada, mostrar una panorámica de las distintas respuestas para afrontarla y razonar su postura ante una audiencia formada por el profesor y el resto de la clase. Esta etapa final se corresponde con lo que podemos calificar como el discurso del propio grupo, aunque nosotros lo denominamos posicionamiento en este artículo. Este discurso o posicionamiento implica la agregación de todas las argumentaciones que se han expuesto, siendo el elemento global de las mismas y el producto final de este proceso práctico¹⁷. En esta última parte, es recomendable habilitar un turno de preguntas o réplicas por parte del público para evaluar la fundamentación de los argumentos del grupo.

2. Los handicaps de esta propuesta docente en un escenario a medio camino entre la semipresencialidad y la virtualidad.

La propuesta docente inicial supone que los alumnos desarrollan su capacidad de análisis, razonamiento y argumentación en dos niveles de interacción por parte del grupo de trabajo: entre sus miembros y desde el equipo hacia el resto del aula. En esta línea, se promueve la aplicación de las anteriores habilidades tanto entre el equipo como ante una audiencia. En un principio, esta propuesta de práctica resulta óptima en caso de disfrutar de un entorno presencial, pero siendo conscientes que no disfrutaríamos de estas circunstancias a comienzo del curso 2020/2021 se tomaron medidas para que se pudiese ejecutar tanto en un contexto semipresencial como en uno virtual (el cual variaba en función de las restricciones). A continuación, explicamos las distintas etapas y sus correspondientes riesgos teniendo en cuenta cualquiera de esos dos escenarios:

1) Selección del tema de debate: el estudiante que se inicia, por regla general, desconoce las preguntas y dilemas clásicos de la Ciencia Política así como su vinculación con la actualidad política. Esto requiere que el docente realice una labor de guía para que el alumno opte por alguna de las cuestiones y cuya ejecución conllevaría un tiempo prudencial. A ello se añade que es deseable que cada equipo de trabajo se encargue de temas distintos y no se solapen o repitan entre sí y sea posible mostrar una visión global del temario de la asignatura al conjunto de la clase.

2) Documentación y lectura sobre el tema de debate: el desconocimiento inicial del alumno también está presente en esta fase en la que debe seleccionar fuentes y acceder a las bibliotecas universitarias. Esto último supone que no todos los alumnos ni siempre van a tener acceso a manuales, monografías y textos necesarios debido a las restricciones de acceso en las salas. Asimismo, puede que los alumnos eviten tener una visión plural de autores, enfoques y teorías que aporten una respuesta a la cuestión planteada, suponiendo un sesgo considerable.

3) Organización de la postura grupal: conforme los alumnos disponen de un tema de debate y han realizado las lecturas correspondientes, ya están en disposición de analizar la información y acordar un posicionamiento colectivo. Esto puede quedar impedido por las dificultades del grupo para reunirse físicamente. Pese a ello, esta es la fase de menor riesgo ya que el trabajo en equipo puede ser coordinado y puesto en común por parte de los alumnos mediante reuniones virtuales.

4) Exposición del posicionamiento grupal: la exposición puede que no se produzca con la totalidad de la clase en la sesión y que el tiempo de las réplicas de los alumnos y

¹⁷ MARAFIOTI, R. (2003). *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos, pp. 39-40.

del profesor se vea limitado. También cabe la posibilidad de que no todos los alumnos disfruten de una visión completa de los temas que han abordado cada uno de los grupos.

Ante estas limitaciones, era preciso que el diseño de estas prácticas en Ciencia Política permitiesen salvar y/o evitar los riesgos expresado y garantizase una realización óptima dentro de estas circunstancias.

3. El diseño de una propuesta de prácticas integradora del debate en Ciencia Política en el contexto de la pandemia del covid-19.

Nuestra propuesta de prácticas introduce la argumentación, el aprendizaje y el debate en torno a cuestiones tanto clásicas como vigentes en las asignaturas de introducción y/o iniciación a la Ciencia Política. A continuación, se expone el diseño de las tareas, las habilidades y los objetivos de este proyecto docente desglosado para cada una de la etapas que hemos establecido, como mostramos en la tabla 1. A grandes rasgos, las metas de este diseño docente son: promover la iniciación del estudiante en debates académicos que tiene una conexión con la vida pública, favorecer la habilidad del alumnado para informarse sobre estos temas y fomentar su capacidad para acordar, estructurar y expresar una postura colectiva de forma lógica.

Los profesores hemos trasladado las instrucciones necesarias para realizar esta práctica de debate mediante dos sesiones de clase y un documento explicativo que hemos puesto a su disposición en el aula virtual de la asignatura.

Etapas y tareas	Habilidades	Objetivos
Selección del tema de debate	Conocimiento de la variedad de autores y de enfoques sobre un tema de Ciencia Política	Documentarse sobre un tema de debate en Ciencia Política
Documentación y lectura sobre un tema de debate político	Conocimiento de las diversas fuentes de información en Ciencia Política	Distinguir y estructurar las distintas respuestas ante un tema de debate de Ciencia Política
	Conocimiento de la variedad de autores y corrientes de enfoques sobre un tema de debate en Ciencia Política	Desarrollar la tolerancia ante distintos enfoques y corrientes de pensamiento político
	Conocimiento sobre los argumentos y contenidos de distintos autores y enfoques sobre un tema de debate de Ciencia Política	Conocer los argumentos, ventajas y críticas de las posturas de distintos autores y enfoques sobre un tema de debate de Ciencia Política
Organización de la postura grupal ante un debate político	Acuerdo y/o negociación en la estructuración de una respuesta grupal	Desarrollar la capacidad de acuerdo y/o consenso ante un tema de debate político de forma colectiva
	Estructuración de los argumentos de la postura grupal	Favorecer la capacidad de estructuración de la argumentación de una postura colectiva ante un tema de debate político

Exposición de la posición grupal ante un debate político	Comunicación de un tema de debate político y su importancia	Desarrollar la capacidad de comprensión y comunicación de la relevancia de un tema de debate político ante una audiencia
	Comunicación de las distintas respuestas y/o posturas ante un tema de debate político	Desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación de las distintas posturas en torno a un tema de debate político ante una audiencia
	Argumentación de la postura grupal ante un tema de debate político	Favorecer la capacidad de argumentación y defensa lógica de la postura colectiva adoptada ante un tema de debate político ante una audiencia
	Defensa de la postura grupal ante las críticas o réplicas en torno a un tema de debate político	Desarrollar la capacidad de respuesta lógica a las críticas a los argumentos expuestos ante una audiencia

Tabla 1. Etapas y tareas, habilidades y objetivos de la propuesta docente de prácticas en Ciencia Política. Elaboración propia.

3.1. Cronograma de la primera aplicación de esta propuesta de prácticas.

La aplicación de este diseño que hemos realizado se inició en octubre de 2020 y ha abarcado hasta enero de 2021 como se observa en la tabla 2. La primera etapa de selección de los temas de debate que hemos coordinado los docentes se ejecutó al comienzo del curso durante el mes de octubre. La segunda etapa de documentación por parte de los estudiantes y la tercera referente a la organización de los posicionamientos de los grupos se sitúan entre octubre y comienzos de diciembre. Debemos destacar que a principios de noviembre, la Universidad de Málaga pasó de un escenario de docencia semipresencial a uno virtual debido a las restricciones autonómicas decretadas a causa del covid-19 y se ha mantenido así hasta el final del primer semestre en febrero del siguiente año. Finalmente, las exposiciones de los equipos de alumnos han tenido lugar entre el mes de diciembre y enero.

Etapas	Duración	Entorno de docencia
Selección del tema de debate	Octubre de 2020	Semipresencial
Documentación y lectura sobre un tema de debate político	Desde octubre a diciembre de 2020	Semipresencial y virtual
Organización de la postura grupal ante un debate político	Desde octubre a diciembre de 2020	Semipresencial y virtual

Exposición de la posición grupal ante un debate político	Entre diciembre de 2020 y enero de 2021	Virtual
--	---	---------

Tabla 2. Cronograma de aplicación de la propuesta docente sobre argumentación y debate de una cuestión clásica en Ciencia Política.

3.2. Selección del tema de debate

En la primera etapa hemos trasladado los temas de la teoría de la asignatura a cuestiones de debate respectivamente, es decir, cada tema de teoría funciona como un macrotema o ámbito desde el que los docentes hemos escogido uno más concreto y teniendo en cuenta su vinculación con la actualidad política, como ilustramos en la tabla 3. Originariamente, hablamos de los diez temas de la parte teórica y que vienen dados a partir de una obra de referencia de la asignatura (Águila, 1997). Estos diez temas de teoría o macrotemas son los siguientes: la política y el poder, el Estado moderno, el Estado liberal, el fascismo y socialismo como rupturas del Estado liberal, el Estado del Bienestar, la calidad democrática y los modelos de democracia, la comunicación política, los sistemas electorales, los partidos políticos y la organización territorial del poder. A partir de cada uno de ellos se establecen un tema y una o varias cuestiones de debate.

Tema de teoría	Tema de debate	Cuestiones de debate
Política y poder	La visión de la política	¿La política es una actividad positiva o negativa?
Estado moderno	Surgimiento de Estados después de la Edad moderna y/o problemática de los Estados fallidos	¿Es recomendable que un territorio experimente un largo proceso histórico para convertirse con éxito en un Estado?
Estado liberal	Democracia representativa versus democracia directa	¿Es preferible una democracia representativa o una democracia directa en el presente?
Fascismo y socialismo como rupturas con el Estado liberal	El regreso de los fascismos y los partidos de extrema derecha	¿Es posible que se reproduzcan Estados o partidos que puedan ser calificados como “fascistas” en la actualidad?
Estado del Bienestar	La crisis del Estado del Bienestar	¿Es posible garantizar la continuidad del Estado del Bienestar o es preferible un Estado mínimo que disminuya sus competencias?
Calidad democrática y modelos de democracia	Modelos de democracia	¿Cuál es el modelo de democracia más óptimo y cómo puede ser llevado a la práctica?
Comunicación política	Las redes sociales como nuevo foro para la opinión pública	¿Las redes sociales de Internet son un instrumento

		positivo para la participación política o son un instrumento de control que limita la deliberación?
Sistemas electorales	El sistema electoral español	¿El sistema electoral en España tiende hacia la gobernabilidad, hacia la proporcionalidad o mantiene un equilibrio entre ambos?
Partidos políticos	Nuevos partidos políticos en España	¿Cuáles son los factores que han propiciado el surgimiento y crecimiento de nuevos partidos políticos en España?
Organización territorial del poder	La Unión Europea	¿Es preferible que la integración europea avance hacia una federación de Estados o es preferible garantizar la independencia de los Estados miembros?

Tabla 3. Temas de teoría, temas de debate y cuestiones de debate. Elaboración propia.

Desde el establecimiento de esta estructura temática, los docentes hemos solicitado a los alumnos que formen grupos (hemos optado por un tamaño entre 3 y 5 integrantes) en función del tamaño de la clase¹⁸ y su notificación. Teniendo en cuenta este criterio, hemos buscado que la cantidad de equipos de trabajo en cada clase fuese igual o inferior a los diez temas propuestos. Una vez hemos dispuesto de la lista de grupos de alumnos hemos distribuido los diez temas o número de temas correspondientes entre los grupos de cada clase¹⁹.

Esta distribución de temas entre los equipos de estudiantes se ha realizado presencialmente durante la segunda sesión de prácticas de la asignatura en cada clase y teniendo en cuenta que esa ordenación debía ser operativa tanto en un escenario de semipresencialidad como de virtualidad. El reparto lo hemos realizado por sorteo mediante la asignación de un número a cada equipo de alumnos según una tirada de dado, después estos grupos los hemos ordenado del número menor al mayor y consecutivamente hemos asignado las cuestiones de debate según el número del tema en el temario con el cual se correspondían. El resultado de este reparto ha sido óptimo: once, siete, ocho y diez equipos en cuatro subgrupos de la asignatura de Ciencia Política del Grado en Derecho y diez equipos en los dos subgrupos de clases prácticas de Introducción a la Ciencia Política del Grado en GAP. Sólo el primer subgrupo que hemos mencionado anteriormente registró la duplicidad de un tema debido a la cantidad de alumnos.

En síntesis, cada equipo de alumnos ha trabajado una pregunta o cuestión referida a uno de los temas de debate que se desprenden de un tema teórico. Subrayamos la

¹⁸ Las clases prácticas de la Universidad de Málaga se descomponen en grupos más pequeños (llamados “subgrupos” o “grupos reducidos”) a los alumnos de una clase para su impartición.

¹⁹ Si son diez grupos se reparten los diez temas, si son nueve grupos se suprime un tema al azar y se reparten nueve temas, etc.

importancia de buscar un equilibrio entre la cantidad de temas de teoría y la cantidad de grupos de trabajo en función del tamaño de cada clase.

3.3. Documentación y lectura sobre una cuestión de debate político.

La fase de selección de fuentes de información y lectura representa el segundo hito de este proceso. A raíz de las cuestiones de debate, hemos elaborado una selección de referencias bibliográficas básicas (artículos, capítulos de libro, informes, etc.) que permiten responder a cada una de ellas. Estas lecturas no han tenido un carácter obligatorio, y por tanto, hemos manifestado a los alumnos que tenían libertad para documentarse siempre que ofreciesen una visión panorámica y lo cual es deseable para su formación. Dicho de otra forma, esta selección de fuentes tenía la intención de servir de punto de partida para los alumnos que no estuviesen versados con el tema y la cuestión de debate, pero no era imprescindible para su buen desempeño. Los criterios que hemos tenido en cuenta para elegir estas lecturas son los siguientes:

- 1) Los textos debían ser accesibles a través de Internet para permitir que el estudiante pueda trabajar desde su casa y/o no esté limitado por el acceso presencial a las bibliotecas universitarias. Esta decisión docente ha permitido salvar las dificultades planteadas en la segunda fase, especialmente por las restricciones de acceso y los casos de estudiantes que puedan ser especialmente vulnerables ante el covid-19.
- 2) Hemos intentado garantizar una visión plural en torno a las teorías, autores y posturas en cada una de las cuestiones de debate, evitando posibles sesgos derivados de la selección que pudieran realizar los alumnos de forma aislada.
- 3) Cada uno de los temas de debate recoge entre tres y cuatro referencias bibliográficas para cada cuestión de debate de modo que pueda ser una labor abarcable por parte del equipo de alumnos y puedan distribuir su análisis.

A partir de aquí, hemos dispuesto un listado de 34 lecturas repartidas entre los diez temas y cuestiones de debate de esta propuesta de prácticas²⁰. De esta forma, el grupo de alumnos puede disfrutar de una visión panorámica de cada uno de los debates planteados y tiene la posibilidad tanto de posicionarse en alguna de las posturas tradicionales en torno al mismo o definir una propia.

3.4. Organización de la postura grupal ante una cuestión de debate político.

El siguiente paso consiste en que los alumnos se decantan por una postura ante la cuestión de debate planteada y van diseñando su exposición. Desde aquí, hemos exigido a los estudiantes que estructurasen su puesta en escena en tres partes: una primera consistente en presentar y explicar la importancia de la cuestión que han trabajado, una tercera en la que muestran las posturas tradicionales de la Ciencia Política en torno a esa pregunta y finalmente una argumentación de la postura que ellos han elegido.

Tanto esta fase como la anterior suponen la lectura y la organización de la exposición que pueden ser realizadas por los estudiantes en sus hogares a través de reuniones telemáticas con sus compañeros. Al respecto, hemos promovido el uso de aplicaciones como Microsoft Teams y Google Meet para favorecer el desarrollo de estas tareas y hemos organizado tutorías virtuales en aquellos casos de grupos que han planteado consultas o necesitaban resolver dudas. Así, hemos evitado que los

²⁰ Este listado de referencias bibliográficas no se incluye debido a la falta de espacio, pero estamos abiertos a ponerlos en disposición de aquellos docentes que nos las soliciten.

alumnos requieran de un contacto presencial para trabajar tanto entre ellos como para la asistencia docente.

3.5. Exposición de la postura grupal ante la clase.

Finalmente, los grupos de estudiantes han realizado la exposición que representa el culmen de su trabajo al final del semestre. Nuestro diseño original contemplaba que las intervenciones se realizarían en un entorno de semipresencialidad con entre uno y dos portavoces²¹ por grupo, siendo esas las instrucciones que se dieron al comienzo del curso. En la práctica real, las intervenciones han tenido lugar virtualmente a través de Google Meet debido al cambio de semipresencialidad a virtualidad establecido en noviembre. Estas exposiciones en la clase virtual las han realizado ante los profesores y el resto de compañeros de la asignatura, con una duración aproximada de 10 minutos para los alumnos de Ciencia Política en el Grado de Derecho y de 15 minutos para los alumnos en el Grado de Gestión y Administración Pública. Esta asignación de tiempo ha dependido de la cantidad de grupos de alumnos por clase y la duración de horario de la sesión²². Hemos observado como la duración de 10 minutos es reducida para un desempeño óptimo, mientras que la de un cuarto de hora es más adecuada para este formato de exposición.

De este modo, los estudiantes de cada equipo han presentado su pregunta, han realizado una visión panorámica de las posturas y una argumentación de la posición ante la cuestión de debate. Sólo hemos encontrado tres casos anómalos de grupos que no han operado adecuadamente: uno en el Grado en Derecho debido a una falta de coordinación de los alumnos y dos en el Grado en GAP debido a equipos con un escaso rendimiento²³ e interés por el trabajo. Después de cada exposición de cada grupo hemos procurado realizar preguntas para evaluar el conocimiento y juicio de los estudiantes, aunque no ha sido posible siempre debido a la escasez de tiempo.

En la evaluación de las exposiciones, hemos tenido como criterios principalmente el conocimiento de los estudiantes sobre la cuestión de debate y su capacidad para posicionarse al respecto. También, hemos valorado el grado de dificultad y el carácter técnico que revisten algunos temas frente a otros, como puede ser el conocimiento en torno al sistema electoral general que reviste una considerable complejidad. Por último, es importante en la medida de lo posible que el profesor no evalúe con una perspectiva adoctrinadora a los alumnos en términos de ideas y valores políticos, favoreciendo la libre expresión dentro de los cauces explicitados anteriormente. De lo contrario, el docente estaría pervirtiendo el espíritu y los objetivos de esta práctica de debate que se enmarcan en valores democráticos básicos.

4. Encuesta aplicada a los alumnos tras la ejecución de esta práctica de debate político.

La propuesta de práctica docente ha sido ejecutada entre un total de 228 alumnos que han cursado una asignatura introductoria a la politología: 75 y 78 estudiantes de

²¹ Este era el número máximo de alumnos de cada grupo que permitíamos que expusieran en caso de haber sido en un entorno semipresencial y atendiendo a un criterio de distanciamiento social.

²² Al respecto, debemos señalar que la duración de las clases se vio reducida debido al paso de docencia semipresencial a virtual debido a las restricciones decretadas por el Gobierno de la Junta de Andalucía en noviembre de 2020 a raíz del agravamiento de la pandemia.

²³ En uno de estos grupos los alumnos no se preocuparon por seguir las instrucciones del profesor dadas en clase y en el documento explicativo de esta práctica.

dos clases de Ciencia Política en el Grado de Derecho y 75 estudiantes de Introducción a la Ciencia Política del Grado en Gestión y Administración pública.

Al final del semestre, una vez han finalizado las exposiciones en estas asignaturas hemos elaborado y aplicado una encuesta entre los estudiantes que han participado en este trabajo y que se ha presentado a través del Campus Virtual de la Universidad. Los objetivos de esta encuesta se pueden sintetizar principalmente en: conocer: el grado de adaptación de esta práctica en un contexto de docencia semipresencial y virtual, si la práctica había producido algún cambio cognitivo y de juicio entre los alumnos, el efecto de esta práctica en el desarrollo de las competencias personales y la recepción de valoraciones y recomendaciones por parte de los estudiantes. Este estudio ha constado de 10 preguntas de respuesta obligatoria y ha sido aplicado entre el 11 de enero y el 15 de febrero de 2020. Esta consulta ha recibido un grado de respuesta que representa el 47,36% del alumnado que ha participado en esta dinámica docente (el 50,8% en el caso de las dos clases del Grado en Derecho y el 26,6% del Grado de Gestión y Administración Pública).

4.1. Grado de adaptación de la práctica al contexto semipresencial y virtual.

Las tres primeras preguntas de nuestra encuesta han ido destinadas a conocer en qué medida los alumnos se sienten satisfechos con las adaptaciones realizadas de esta práctica al contexto del covid-19. La primera cuestión planteada muestra como más del 90% de los estudiantes consultados en las tres clases han calificado que la propuesta estaba adecuada a las restricciones de la docencia semipresencial (gráfico 1). Al respecto, debemos destacar que más del 60% califica como “bastante” el grado de adaptación a partir de las medidas tomadas por el profesorado. Tan sólo una minoría inferior al 10% entre la clase A del Grado en Derecho señala que estaba “poco” adecuada al contexto.

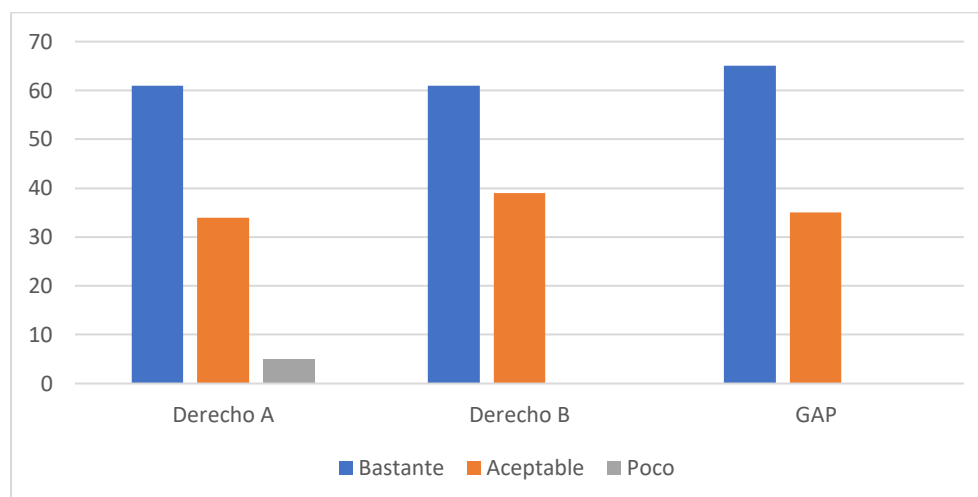


Gráfico 1. Valora el grado de adaptación del trabajo de exposición en grupo que ha realizado en esta asignatura a las clases semipresenciales. Elaboración propia.

Siguiendo con estas cuestiones, la segunda pregunta se sitúa dentro del tránsito de docencia semipresencial a virtual que experimentamos en noviembre de 2020, lo que requirió un traslado prácticamente desde las aulas al entorno cibernético (gráfico 2). En ese sentido, nos interesaba conocer en qué medida los alumnos consideraron que

ese cambio pudo afectar al funcionamiento de esta práctica. Si agregamos las categorías “mucho” y “algo”, podemos afirmar que más del 55% de los alumnos encuestados en cada clase percibió una disrupción considerable. En cambio, sólo una minoría del 11% o menos no sufrió un gran cambio. Esto evidentemente implica que deben estudiarse correctivos que permitan controlar estas coyunturas en la medida de lo posible por parte de los docentes.

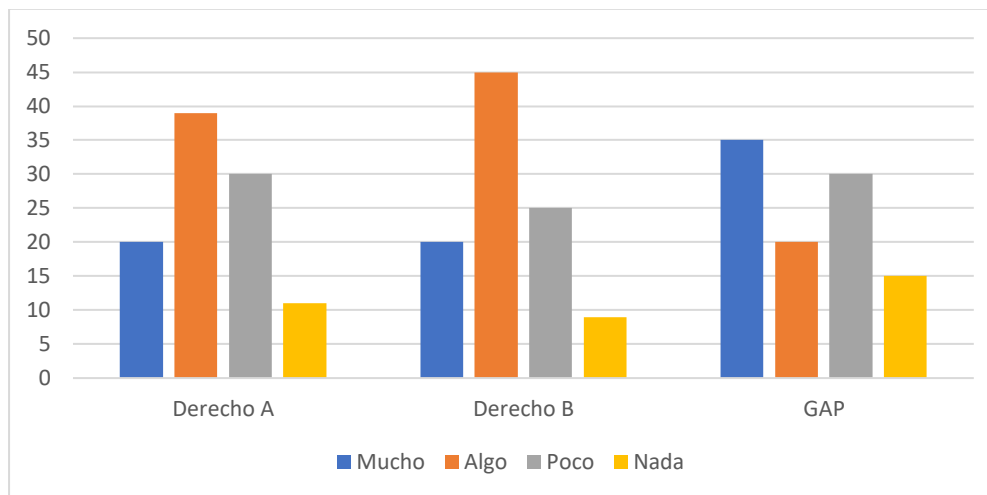


Gráfico 2. ¿Experimentaste un gran cambio en la realización de este trabajo desde las clases semipresenciales a las clases virtuales durante el mes de noviembre? Elaboración propia.

La tercera cuestión pretende conocer qué percepción han tenido los estudiantes sobre la adaptación de las distintas etapas de la práctica en el contexto semipresencial y virtual con una valoración entre 1 y 5 en una escala Likert (gráfico 3). En primer lugar, todas las etapas registran una valoración media de cumplimiento que se sitúa entre el 4,1 y el 4,3. Una laguna o calificación baja que merece especial mención se encuentra en la clase del Grado en GAP que califica con un 3,9 la variedad de autores que se le ha ofrecido. Por lo que, es indicativo que puede ser necesaria una revisión de la selección de lecturas que hemos planteado a los alumnos y/o buscar otro método que anime a una búsqueda activa de información por su parte.

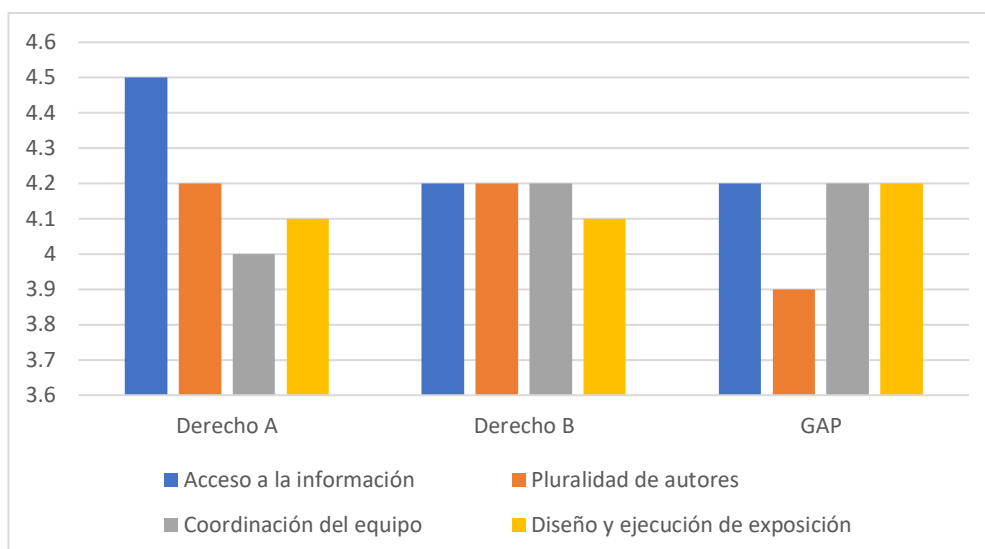


Gráfico 3. Valora los siguientes elementos de la exposición en cuanto a su grado de adaptación a un formato de clases semipresenciales y/o virtuales (1-5). Elaboración propia.

4.2. Grado de desarrollo de conocimientos y efectos sobre el propio juicio.

En el segundo apartado de la encuesta, hemos intentado saber si existía un conocimiento y una opinión previa en torno a la cuestión de debate y si se ha producido algún cambio tras la exposición. La cuarta pregunta muestra como el 65% o más de los alumnos consultados en cada clase sí tenía un conocimiento anterior sobre el tema que había trabajado (gráfico 4). En cambio, el porcentaje de encuestados que tenía un mayor desconocimiento sobre alguno de estos ítems se corresponde con los estudiantes del Grado en Gestión y Administración Pública, con más de un 35% que no había tenido un acercamiento anterior.

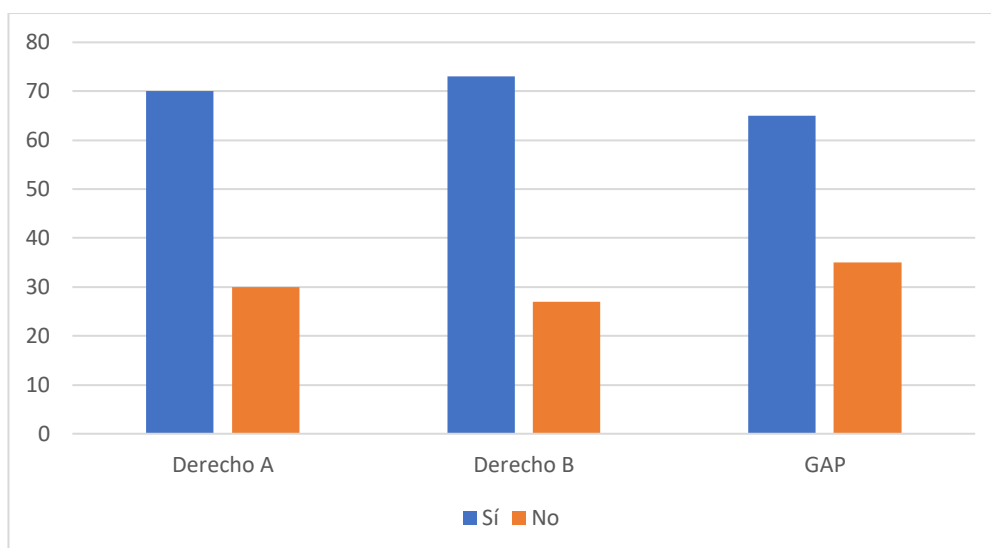


Gráfico 4. ¿Tenías conocimiento sobre la cuestión de debate que trabajaste en tu exposición previamente a la realización de este trabajo? Elaboración propia.

Cuando preguntamos si la realización de la práctica ha supuesto una mejora o un aumento del conocimiento en torno a la cuestión, más del 95% de los encuestados lo afirma (gráfico 5). En este sentido, podemos afirmar que este tipo de trabajos permite

complementar el aprendizaje transmitido en las clases teóricas. Sin embargo, hay que relativizar los datos especialmente en el Grado en Gestión y Administración Pública donde la cuota de alumnos que ha respondido a la encuesta es baja.

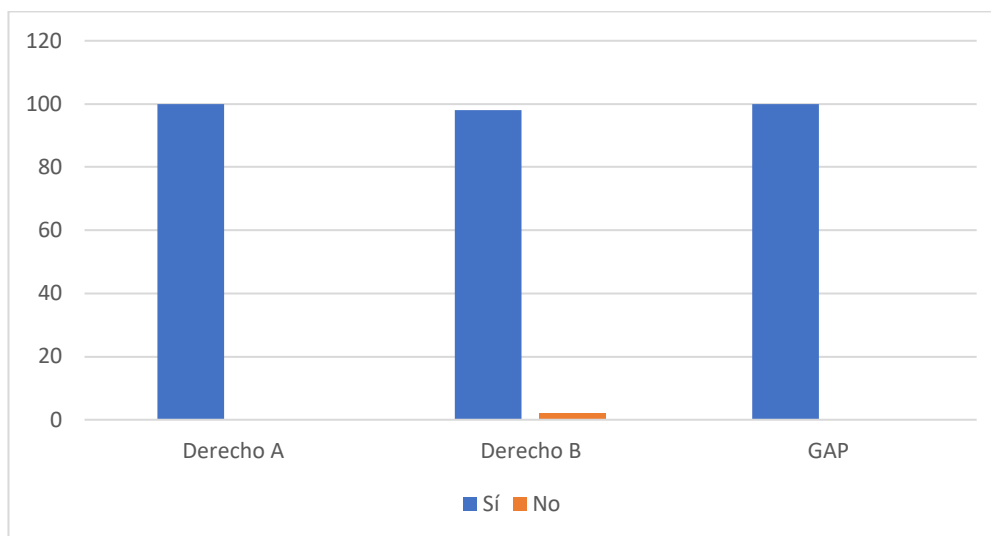


Gráfico 5. ¿Consideras que has adquirido algún conocimiento sobre la cuestión de debate después de la realización del trabajo? Elaboración propia.

La siguiente cuestión interroga a los alumnos si tenían una opinión o juicio personal sobre el tema que han tratado antes del trabajo (gráfico 6). Estos datos deben ser analizados en relación con la cuarta pregunta que consulta si existía un conocimiento anterior. En ese sentido, existe una coherencia entre el porcentaje de estudiantes que sabían algo sobre el tema y aquellos que tenían una opinión previa sobre el mismo en las dos clases del Grado en Derecho. En cambio, debemos señalar una disonancia en el Grado de Gestión y Administración Pública. En este grupo, un 65% de los alumnos encuestados desconocían el tema que abordaban en su exposición, pero paradójicamente un sector del 85% tenía una opinión previa sobre un asunto al que nunca se había acercado hasta este momento. Por tanto, entre esta clase un sector de los estudiantes consultados que tenían un prejuicio sobre el tema analizado en su trabajo sin tener un conocimiento sobre el mismo. Es interesante este dato, ya que esta práctica puede servir para evitar este tipo de incoherencias cognitivas y garantizar que el alumno tiene tanto un conocimiento como una opinión sobre un tema determinado.

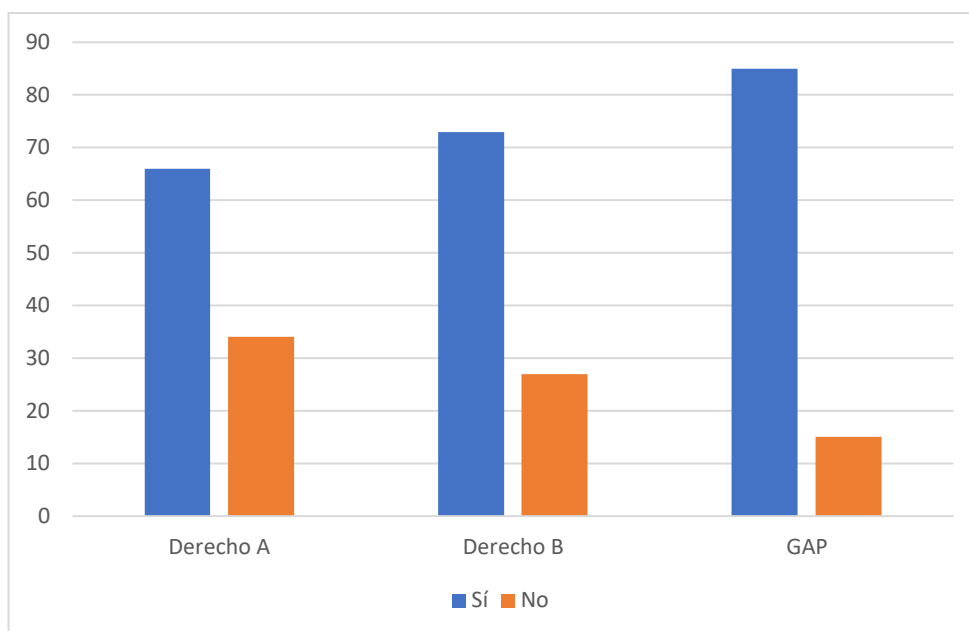


Gráfico 6. ¿Tenías alguna opinión o juicio propio sobre la cuestión de debate que trabajaste en tu exposición previamente a la realización de este trabajo? Elaboración propia.

Posteriormente, se observa que al menos la mitad de los estudiantes encuestados han cambiado su opinión sobre el tema en cada clase, aunque desconocemos si el factor que ha tenido más peso ha sido el acercamiento cognitivo al tema o la interacción con sus compañeros de equipo para alcanzar una postura en común en la exposición (gráfico 7). Por lo que en futuras encuestas, debemos incluir una pregunta para recabar más información sobre las causas del cambio de su juicio personal. Además, se puede destacar como existe una mayor capacidad de cambio de actitudes entre los alumnos consultados en el Grado en Derecho frente a los del Grado en GAP.

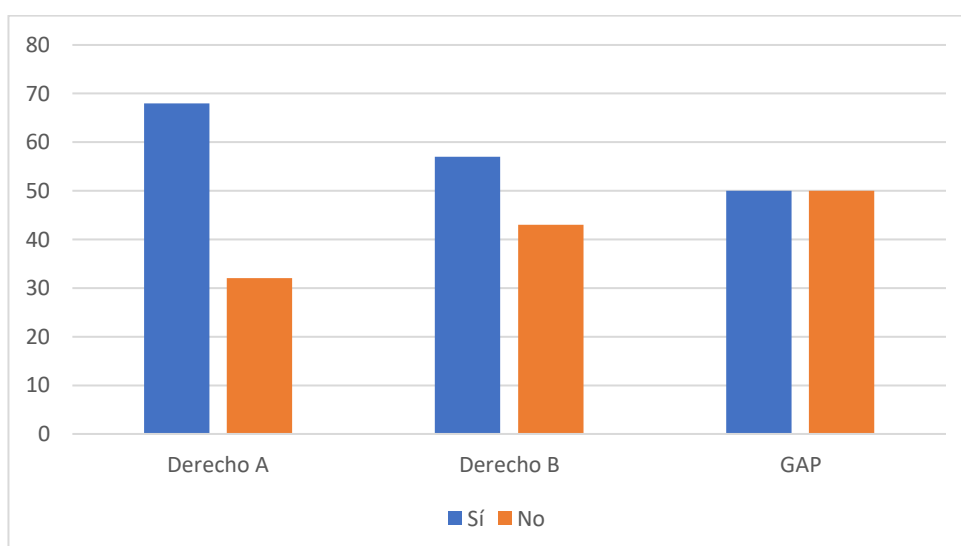


Gráfico 7. ¿Has adquirido (en caso de que no la tuvieses antes) o has cambiado tu opinión o juicio propio sobre la pregunta de debate que trabajaste tras la realización de este trabajo? Elaboración propia.

4.3. Desarrollo de las competencias personales tras la práctica.

El grado de cumplimiento de las competencias personales se sitúa en general en un rango medio alto entre los alumnos consultados con valores entre 3,5 hasta 4,5 en una escala Likert (gráfico 8). Las competencias con una calificación más alta son interés por la política con una media de 4,06 y juicio crítico con una media de 4,03 en las puntuaciones obtenidas en cada clase. En tercer lugar, se encuentran tanto la capacidad de argumentación como la capacidad de consenso con una media de 3,9 en ambos casos. Por último, las habilidades que mantienen un índice más bajo de consecución son la tolerancia y la exposición en público con una valoración media de 3,6. Los índices más bajos dentro de las clases los encontramos en el 4,3 en interés por la política en el Grado en Gestión y Administración Pública y el 3,4 en tolerancia para la clase A del Grado en Derecho.

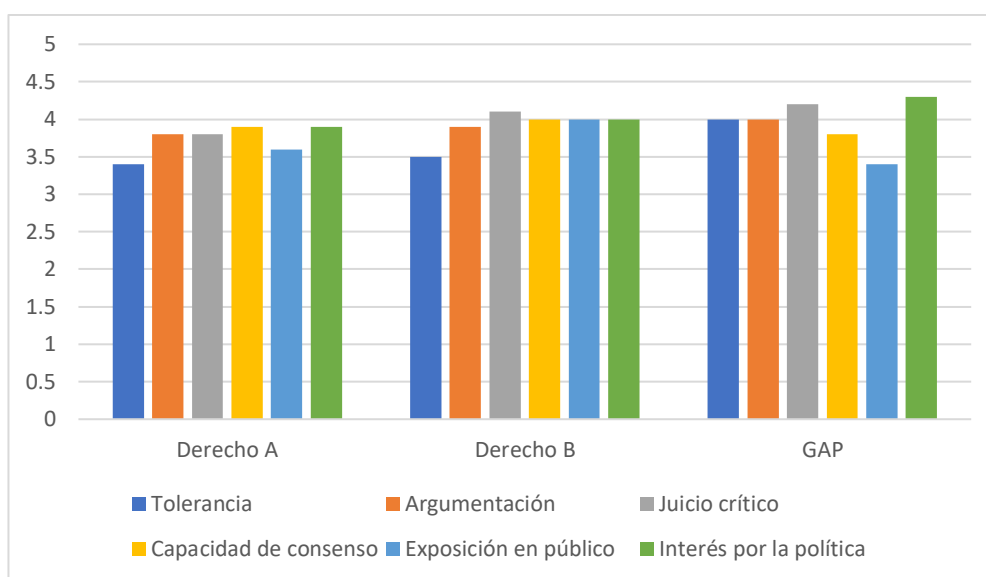


Gráfico 8. Valora si has experimentado algún cambio en alguna de tus siguientes competencias personales, después de la realización de la exposición (1-5). Elaboración propia.

4.4. Valoraciones y recomendaciones cualitativas de los alumnos

La amplia variedad de respuestas recibidas por parte de los estudiantes cuando les hemos preguntado qué han aprendido a través de esta práctica y que cambiarían para su mejora es difícilmente reproducible en el espacio de un artículo. Sin embargo, vamos a destacar cuáles son los elementos positivos y negativos que se repiten entre los encuestados de las tres clases para ambos ítems.

En la cuestión referida a qué han aprendido, las respuestas que más se destacan con un carácter positivo son aquellas referentes a la tolerancia y la pluralidad, la búsqueda de consenso y el trabajo en equipo. Este último que no habíamos tenido en cuenta de forma expresa, pero sí latente mediante la exigencia que los alumnos alcanzasen un acuerdo es un elemento fundamental de este trabajo. Por lo cual consideramos que es preferible que se realice de forma colectiva en lugar de individualmente. También es cierto que se percibe una mayor valoración de la mejora de los elementos cognitivos entre los alumnos del Grado en GAP. En cuanto a las valoraciones negativas más habituales en esta pregunta se debe destacar la falta de competencias de los alumnos para hablar en público y la escasa duración de la exposición, sobre todo entre los consultados en el Grado en Derecho.

En la pregunta en torno a las futuras mejoras de esta formación práctica las más habituales son las referidas a la ampliación del tiempo de exposición, las problemáticas encontradas en el seno de los grupos para organizar las tareas, dificultades de adaptación tecnológica encontradas en la plataforma de Google Meet y la preferencia por la realización de esta práctica en un entorno de docencia presencial. Por lo que, entre los criterios que se deben tomar de cara a futuras ediciones deben centrarse en la ampliación de la duración de la exposición, la búsqueda de una plataforma más adecuada en caso que la puesta en escena se realice de forma virtual y la dedicación de algunas sesiones a la tutorización de los distintos grupos de trabajo.

5. Conclusiones.

Desde el equipo de profesores que hemos participado en el diseño y la ejecución de esta propuesta docente hemos intentado plantear una formación práctica en Ciencia Política que ejercite competencias básicas de la disciplina a la par que refuerce el conocimiento teórica de la materia. Estas competencias básicas se han extraído a partir de las definiciones de la política entre los principales manuales de la asignatura en España y se ha procurado establecer un vínculo entre estas competencias y los valores básicos de una democracia moderna. A partir de esta postura, las competencias de la tolerancia, la argumentación, el juicio crítico, la búsqueda del consenso, la expresión en público y el interés por la materia son a nuestro modo de ver las capacidades que deben ser ejercitadas por los estudiantes de esta disciplina.

Este diseño e implementación habría sido deseable que se hubiese ajustado a un entorno de docencia presencial. Sin embargo, esta preferencia no ha sido una opción para los docentes debido a la situación de incertidumbre que ha planteado y plantea el coronavirus. Por eso, se decidió realizar un diseño que tuviese en cuenta las posibles dificultades que se derivasen de esta situación, viendo esta situación más como una oportunidad que como una limitación. De ahí, que esta propuesta de formación práctica esté mejor adaptada para un entorno de semipresencialidad y virtualidad, al menos en su momento inicial.

El cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente y el desarrollo de los trabajos se corresponden con las expectativas originarias, especialmente en el cumplimiento de las competencias por parte de los estudiantes y en la orientación ético-política que deseamos conceder a esta dinámica. Sin embargo, hay elementos que pueden ser mejorables o cambiados hacia el diseño original como la búsqueda de la duración adecuada de las exposiciones que por nuestra experiencia se puede situar en torno a los 15 minutos como se ha ejecutado en el Grado en GAP. Asimismo, otras dificultades están relacionadas con conocimientos y/o competencias ajenas a la asignatura como son las habilidades comunicativas y sociales especialmente en cuanto a su expresión en público y conocimientos relacionados con las distintas plataformas de conferencias y videoconferencias en Internet. Paradójicamente, una de las críticas que esperábamos recibir era referente a las cuestiones de debate seleccionadas en cada tema, pero las cuales no hemos recibido entre los encuestados. No obstante, es posible alterar tanto los temas como las cuestiones de debate en función de la programación que se haga de esta asignatura siempre que se siga el mismo procedimiento. Lo que sí recomendamos es que exista una relación entre las clases teóricas y la tematización de los trabajos en grupo.

Cabe destacar algunas de las mejoras que pueden ser introducidas: la redefinición del tamaño de los grupos, el establecimiento de criterios de selección la obligatoriedad o voluntariedad de la actividad práctica y la adecuada inserción de los estudiantes de Movilidad y aquellos con diversidad funcional. También, una transformación vital reside en el paso de un modelo de caja negra a uno de caja blanca, es decir, que el profesor

abandone su rol como guía y puede incluso participar activamente en las actividades de los equipos de trabajo.

Consideramos que las actuales transformaciones políticas, económicas y sociales se han visto completadas por el carácter poliédrico de las crisis producidas por el covid-19. Por ello, es fundamental que los estudiantes de las asignaturas introductorias a la Ciencia Política tengan las competencias adecuadas para su desempeño profesional en el seno de las democracias representativas y puedan responder adecuadamente ante situaciones críticas como la actual. Además, estas competencias deberían desarrollarse dentro del respeto a la identidad y las convicciones de los estudiantes como cabe esperar de la pluralidad característica de un sistema democrático.

En definitiva, los estudiantes necesitan saber cuáles son los debates presentes en la Ciencia Política y en la vida pública, pero también deberían tener las herramientas para poder responder y/o enfrentarse a esos dilemas. A fin de cuentas, y como ya han postulado los politólogos, la vida en democracia supone conciliar el conflicto y el acuerdo dentro de unos cauces racionales y civilizados.

6. Bibliografía.

- ÁGUILA, R. (1997), *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.
- CAMINAL, M. (2011), *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos.
- CARRIZO, A. (2016), *El debate académico de competición como instrumento para el aprendizaje de cuestiones de Derecho, Ciencia Política y Criminología. Memoria final del proyecto ID 2016/032*. Salamanca: Universidad de Salamanca [en línea] https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135352/MID_16_032.pdf?sequence=1.
- CROSS, A. (2003), *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- ESTEBAN, J. (2005), *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- GARCÍA, T., ARIAS-GUNDÍN, O., RODRÍGUEZ, C., FIDALGO, R. y ROBLEDO, P. (2017), “Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, núm. 9, pp. 66-80, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/download/17124/20179>.
- JEREZ MIR, M. Y LUQUE, J. (2016), “Treinta años de Ciencia Política en España: profesionalización, expansión y ajuste”, *Revista Española de Ciencia Política*, núm. 40, pp. 179-215, [en línea] <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/41238>.
- JIMÉNEZ, M. P. (2010), *10 Ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- MARAFIOTI, R. (2003). *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

- ORTEGA RUIZ, M., REAL-DATO, J. y JEREZ MIR, M. (2021). “Late but not least? Spanish political science’s struggle for the internationalisation in the twenty-first century”, *European Political Science*.
- PRENSKY, M. (2015), *El mundo necesita un nuevo currículum. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: SM.
- RODRÍGUEZ PRIETO, R. (2012), “El debate como estrategia de innovación docente: experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura”, *Revista UPO Innova*, vol. 1, pp. 493-503 [en línea] <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124>.
- SODARO, M. (2006), *Política y Ciencia Política: una introducción*. Madrid: McGraw Hill.
- VALLÈS, J. M. (2020), *¿Para qué servimos los politólogos?* Madrid: La Catarata.
- VALLÈS, J. M. (2006), *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Ariel.

LOS DERECHOS FUNDAMENTALES MÁS ALLÁ DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES. NOTAS PARA ENSEÑAR DERECHO CONSTITUCIONAL

Fundamental rights beyond fundamental rights. Notes for teaching Constitutional Law

Recibido: 13 de noviembre de 2020

Aceptado: 12 de julio de 2021

Ignacio Álvarez Rodríguez
Profesor Contratado Doctor (E.R.I) de Derecho Constitucional
ialvarez1@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El presente artículo científico pretende demostrar que el contenido de los derechos fundamentales, entendidos estos en su vertiente internacional y más concretamente convencional en interpretación dada por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, impregna (o debería impregnar) la actuación e incluso esencia de diversos poderes públicos institucionales (“parte orgánica” de la Constitución), más allá de los análisis tradicionales que circunscriben su fuerza de obligar sólo en los derechos fundamentales (“parte dogmática” de la Constitución).

PALABRAS CLAVE

Derecho Constitucional, Enseñanza Universitaria, Convenio Europeo de Derechos Humanos, Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

ABSTRACT

This scientific article aims to demonstrate that the content of fundamental rights, understood in their international and more specifically conventional perspective in interpretation given by the European Court of Human Rights, permeates (or should permeate) the actions and even the essence of various public powers. institutional (“organic part” of the Constitution), beyond the traditional analyzes that circumscribe its force of binding only on fundamental rights (“dogmatic part” of the Constitution).

KEYWORDS

Constitutional Law, University Teaching, European Convention on Human Rights, European Court of Human Rights

Sumario: 1. Introducción. 2. Constitución, sistema electoral y partidos políticos. 3. Constitución y parte orgánica. 3.1. Corona. 3.2. Cortes Generales. 3.3. Gobierno. 3.4. Poder Judicial. 4. Constitución y Economía y Hacienda. 5. Constitución y Organización Territorial del Estado. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. Introducción.

La hipótesis de partida de este trabajo es intentar demostrar cómo el contenido de los derechos fundamentales, entendidos estos en su vertiente internacional y más concretamente convencional en interpretación dada por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, incide en buena parte de la actuación e incluso esencia de diversos poderes públicos institucionales que forman parte de la enseñanza clásica del Derecho Constitucional y no sólo en la parte específica que dicha disciplina dedica a los derechos fundamentales.¹

Esa idea se va a transmitir mediante una selección de sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.² A través de las mismas se puede observar cómo un tribunal internacional como el TEDH, órgano jurisdiccional prestigioso aunque lógicamente no exento de críticas, resuelve el litigio procesal sobre uno o varios derechos fundamentales concretos pero, al hacerlo, está afectando también de alguna forma a otras materias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con el sistema electoral y el rol de los partidos políticos; con el modelo de descentralización político-territorial de cada país; con la que solemos llamar “la parte orgánica” (por ejemplo, Jefatura del Estado, Parlamento, Gobierno, Poder Judicial); y hasta con las disposiciones que se refieren a cuestiones que tienen que ver frontalmente con Economía y Hacienda.³

En definitiva, con este repaso a la jurisprudencia de Estrasburgo se intentará demostrar cómo la enseñanza del Derecho Constitucional en pleno siglo XXI no puede limitarse a explicar cómo afecta el Convenio Europeo de Derechos Humanos a la parte dogmática de la Constitución (derechos fundamentales) sino cómo lo hace, desde la transversalidad más objetiva, a la parte orgánica (órganos, instituciones). Dicho con otras palabras: los derechos como eje vertebrador que va más allá de los propios derechos para impregnar el ordenamiento constitucional *in toto*.⁴

¹ Algunos sectores académicos creen que se puede hablar de constitucionalismo global o mundial siempre que este tenga en los derechos fundamentales como su principal eje gravitatorio. Véase FERRAJOLI, L; *Constitucionalismo más allá del Estado*, Trotta, Madrid, 2018, p. 25 y ss; y varias de las contribuciones compiladas en ELÓSEGUI ITXASO, M; MORTE GÓMEZ, C; MENGUAL I MALLOL, A.M; y CANO PALOMARES, G (coords); *Construyendo los derechos humanos en Estrasburgo. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y el Consejo de Europa*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020.

² Para poder entender el sistema del Convenio y la jurisprudencia del Tribunal puede verse LÓPEZ GUERRA, L; *El Convenio Europeo de Derechos Humanos según la jurisprudencia del Tribunal de Estrasburgo*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021; ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I; *Brechas Convencionales en España. Un reto constitucional del siglo XXI*, Aranzadi, Cizur Menor, 2020; CASADEVALL, J; *El Tribunal de Estrasburgo. Una Inmersión Rápida*, Tibidabo Ediciones, Barcelona, 2019; GARCÍA ROCA, J; *La transformación constitucional del Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Aranzadi, Cizur Menor, 2019; y VVAA; “El Tribunal Europeo de Derechos Humanos”, *Teoría y Realidad Constitucional*, nº 42, 2018.

³ Para un estudio exhaustivo de las implicaciones para el ordenamiento constitucional patrio puede verse MONTESINOS PADILLA, C; *La tutela multinivel de los derechos desde una perspectiva jurídico-procesal*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.

⁴ Para el caso del ordenamiento de la Unión Europea puede verse el magnífico análisis de FERRER MARTÍN DE VIDALES, C; “The European integration process. Its effects in the principle of separation of powers set up in Member State’s Constitutions”, *Revista Universitaria Europea*, nº 33, 2020, págs. 17-58.

2. Constitución, sistema electoral y partidos políticos.

La formación de buena parte de los órganos políticos representativos se conforma mediante los partidos políticos y el sistema electoral. Los unos compiten legítimamente por el poder y llegan a las instituciones mediante las reglas aplicadas por el segundo. Unos y otros tienen una clara impronta nacional y, por ende, sumamente idiosincrática y peculiar que se adapta a las necesidades del país en cuestión. En consecuencia, el TEDH en principio suele emplear el criterio del margen de apreciación nacional, siendo deferente para con los Estados miembros del Convenio.

Sin embargo, el TEDH ha dicho y no pocas veces que existe algo llamado *orden público europeo*, una democracia convencional, integrada por una serie de reglas y principios que respeten unos mínimos ligados a los derechos y libertades de las personas que están en sus territorios.⁵ Y esta democracia tiene ciertos tintes militantes, cabe recordar. Aunque en España nuestro Tribunal Constitucional ha reiterado que la Constitución de 1978 no exige una adhesión positiva al ordenamiento constitucional, el TEDH ha ido un poco más allá, dejando dicho para quien quiera leerlo que no todo proyecto político subversivo tiene encaje dentro de los márgenes del Convenio. Dada la enjundia del asunto, conviene explicar esto en dos fases diferenciadas. La primera se refiere al sistema electoral y la segunda tratará sobre los partidos políticos propiamente dichos.⁶

Respecto al sistema electoral, huelga decir que estamos ante un complejo entramado de normas, principios e instituciones que responde a las necesidades políticas (a la idiosincrasia política y social, si se prefiere) de cada Estado. Aunque podemos teorizar y tratarlo como algo homogéneo, la realidad es que cada uno responde a la idiosincrasia y a las decisiones (y no decisiones) tomadas en su día por los afectados. Su acusada resistencia al cambio y las funciones que cumple (generar legitimidad, generar gobierno, generar representación) hacen de este la columna vertebral de la democracia.⁷

El TEDH no se ha prodigado apenas en la materia -el margen de apreciación nacional es amplio- aunque cuando lo ha hecho ha arrojado algo de luz sobre las implicaciones que el Convenio tiene para los sistemas de los Estados miembro, en concreto desde la óptica del artículo 3 del Protocolo 1 del Convenio. Y así llegaron las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el *asunto Yumak y Sadak c. Turquía*, primero la de Sala (30/1/2007) y luego la de Gran Sala (8/7/2008), donde confirma el criterio de aquella. Los dos demandantes turcos creían que la barrera electoral del 10% vulneraba el precepto. Las dos sentencias, haciendo un repaso exhaustivo a la idea de sistema electoral y a los fines que persiguen, basando el análisis comparado en buena parte de los modelos de los Estados miembro del Consejo de Europa y en el Código de Buenas Prácticas de la Comisión de Venecia, concluye que en esta materia existe un amplio margen de apreciación nacional y Turquía no será la excepción. Eso sí, tanto la Sala como la Gran Sala dijeron que la barrera electoral del 10% era demasiado alta -“la más alta de todos los Estados del Consejo de Europa”- y que debía reducirse (siempre con un exquisito lenguaje diplomático-judicial, como lo muestran las resoluciones de Sala y de Gran Sala). La sentencia de Gran Sala tuvo

⁵ Vid. PINTO DE ALBUQUERQUE, P; “The constitutionalisation of the legal order of the Council of Europe”. En MOTOC, I; PINTO DE ALBUQUERQUE, P; y WOJTYCZEK, K (eds); *New developments in constitutional law. Essays in honour of András Sajó*, Eleven International Publishing, The Hague, The Netherlands, 2018, p. 317 y ss.

⁶ Véase el sugerente análisis que realiza el profesor ORTEGA CARCELÉN, M; *España en positivo*, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2018.

⁷ Para nuestro caso es imprescindible la consulta de GARROTE DE MARCOS, M^a; *El sistema electoral español. Memoria, balance y cambio*, Marcial Pons, Madrid, 2020.

un voto particular suscrito por cuatro magistrados que, justo por ese motivo, por lo alto de la barrera, creían que el precepto se lesionaba.

Respecto a los partidos políticos, huelga decir que la creación, mantenimiento, y desarrollo de un partido político es ejercicio de derechos fundamentales. Respecto al Convenio, el principal artículo que entra en juego es el artículo 10 (libertad de expresión política) y el artículo 11 (derecho de asociación en su vertiente política).⁸ No obstante, desde una perspectiva sistémica quizá no esté de más recordar lo que hay, o puede haber detrás. No es tanto que se analicen los derechos fundamentales relacionados con el normal desenvolvimiento de la función propia de los partidos sino de la inextricable unión que existe entre estos y el sistema democrático. Así, es jurisprudencia reiterada del TEDH que los partidos políticos son un elemento esencial de la democracia en general y de las democracias convencionales en particular, toda vez que el orden público europeo se basa en el pluralismo como valor esencial.⁹

Por eso es especialmente importante recordar que el TEDH ha considerado conforme al Convenio -esto es, no se lesiona ninguno de los derechos antecitados- si se ilegalizan formaciones políticas que tienen como vocación subvertir el orden constitucional del país en cuestión. Esto entronca con una de retos más complejos y más bonitos del Derecho Constitucional de todos los tiempos, como es el asunto de la democracia militante, tal y como Karl Loewenstein defendió a mediados del siglo pasado y tal y como seguimos intentando explicar con toda modestia desde nuestras aulas: que la Constitución no es axiológicamente neutral y que además probablemente no pueda serlo.¹⁰

No parece que haya muchas dudas acerca de qué se debe hacer si un partido político defiende subvertir el orden demo-constitucional mediante la violencia, directa o indirectamente. En ese sentido, incurriría en las responsabilidades penales pertinentes, siendo la ilegalización una de las medidas de respuesta. A partir de 2002 quedó claro que la ilegalización iba a tomar un nuevo impulso, con la entrada en vigor de la nueva Ley de Partidos. La ilegalización de *Herri Batasuna* y de sus diferentes marcas y emblemas a lo largo del tiempo fue sentenciada por el Tribunal Supremo y confirmada por el Tribunal Constitucional, afirmando este que nuestro modelo no exige un modelo de democracia militante, sino que cabe defender lo que políticamente se quiera, siempre y cuando no se haga mediante la violencia. No es una cuestión de medios (libertad total de manifestar cualesquiera ideas) sino de fines (sólo pacíficamente). Así que todos estábamos expectantes por saber cómo acabaría la cosa en Estrasburgo. Y el TEDH, aplicando una jurisprudencia más o menos constante desde el *asunto Refah Partisi c. Turquía* (2003), estableció en el *asunto ANV c. España* (2013) que la ilegalización del partido político abertzale no sólo estaba dentro de los márgenes del Convenio, sino que dejó un párrafo que fue incluso más allá que nuestros tribunales. Es el 81 y dice así: “A este respecto, el TEDH recuerda que acaba de reconocer que la injerencia encausada -la ilegalización- respondía a una «necesidad social imperiosa». Los proyectos políticos del partido demandante entran

⁸ Véase los criterios del TEDH actualizados en Vid. ELÓSEGUI ITXASO, M^a: “El principio de proporcionalidad, la incitación al odio y la libertad de expresión en la reciente Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: los Casos Stomakhin c. Rusia, Williamson c. Alemania y Pastörs c. Alemania”, *Revista General de Derecho Europeo*, n.º. 51, 2020, pp. 15-54; y en ROCA FERNÁNDEZ, M.J; “Límites a la libertad de expresión de los políticos. Los casos Féret c. Bélgica y Perinçek c. Suiza”, *Revista de Derecho Político*, n.º 109, 2020, pp. 345-370.

⁹ El lector que desee profundizar en la cuestión puede ver los diferentes trabajos compilados en MATIA PORTILLA, F.J (dir): *Problemas actuales sobre el control de los partidos políticos*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2016.

¹⁰ Vid. FERNÁNDEZ-MIRANDA, A; y C; *Sistema electoral, partidos políticos y Parlamento*, Colex, Madrid, 2008 (2ª edición), p. 45 y ss.

en contradicción con el concepto de «sociedad democrática» y representan un gran peligro para la democracia española, siendo la sanción impuesta al interesado proporcionada al objetivo legítimo perseguido en el sentido del artículo 11 § 2 (...). De lo que resulta, que la disolución puede ser considerada «necesaria en una sociedad democrática», particularmente para el mantenimiento de la seguridad pública, la defensa del orden y la protección de los derechos y libertades de terceros, en el sentido del artículo 11 § 2.”

Dicho punto de vista se ha visto específicamente apoyado en la decisión de inadmisión del TEDH dictada al hilo del *procés*. Hablamos del *asunto Forcadell i Lluís y otros c. España* (7 de mayo de 2019), donde el Tribunal “recuerda que un partido político puede hacer campaña a favor de una modificación de la legislación o de las estructuras jurídicas o constitucionales del Estado siempre que respete dos condiciones: 1) que los medios utilizados a tal fin sean legales y democráticos en todos los aspectos; 2) que la modificación propuesta sea compatible con los principios democráticos fundamentales” (párrafo 37).

3. Constitución y parte orgánica.

En este apartado vamos a intentar demostrar la hipótesis respecto a los órganos constitucionales básicos, especialmente en el influjo de los derechos fundamentales interpretados en clave convencional en el marco de la Jefatura del Estado, de las Cortes Generales, del Gobierno, y del Poder Judicial, respectivamente.

3.1. Jefatura del Estado

Decidir la forma de gobierno de un país no es algo que pueda decidir el TEDH. Pero eso no significa que a este le resulte completamente desconocida y ajena las formas de gobiernos en sus sentencias. Por ejemplo, determinadas expresiones manifestadas en torno a algunos Jefes de Estado que fueron sancionadas por las autoridades nacionales, Estrasburgo entendió que eran ejercicio de la libertad de expresión (caso Gutiérrez Suárez, donde ampara a un periodista que ligó a la realeza marroquí con una operación de narcotráfico). E incluso llega a decir literalmente en varias sentencias que tipificar penalmente de forma más grave las ofensas a la Jefatura del Estado no se atiene al espíritu del Convenio (el último ejemplo es el *asunto Stern Taulats y Roura Capellera*, que involucraba a los Reyes de España). Por ejemplo, en esta última, el párrafo 57 dice literalmente así: “en materia de insulto contra un Jefe de Estado, el TEDH ya ha declarado que una mayor protección mediante una ley especial en materia de insulto no es, en principio, conforme al espíritu del Convenio (*asunto Colombani y otros c. Francia*, §§ 66-69; *asunto Pakdemirli c. Turquía*; §§ 51-52, *asunto Artun y Güvener c. Turquía*, § 31; y *asunto Otegi Mondragón c España*, §§ 55-56). En efecto, el interés de un Estado en proteger la reputación de su propio Jefe de Estado no puede justificar que se le otorgue a este último un privilegio o una protección especial con respecto al derecho de informar y de expresar opiniones que le conciernen (*asunto Otegi Mondragón* anteriormente citada § 55)”.

Aplicado al caso concreto, reitera el TEDH que “36: el acto que se reprocha a los demandantes se enmarca en el ámbito de la crítica política, y no personal, de la institución de la monarquía en general y en particular del Reino de España como nación. Esta conclusión se manifiesta claramente al examinar el contexto en el que este acto tuvo lugar. Este se produjo con motivo de la visita institucional del Rey de España a Girona, que fue seguida por una manifestación anti monárquica e independentista que tenía como lema “300 años de Borbones, 100 años combatiendo la ocupación española”. Fue después de esta manifestación cuando se produjo una concentración en una plaza de la ciudad donde los demandantes se dirigieron al centro de la misma para dedicarse a la puesta en escena

que ha resultado en su condena penal, utilizando una fotografía de los Reyes. Esta controvertida puesta en escena se enmarcaba en el ámbito de un debate sobre cuestiones de interés público, a saber la independencia de Cataluña, la forma monárquica del Estado y la crítica al Rey como símbolo de la nación española. Todos estos elementos permiten concluir que no se trataba de un ataque personal dirigido contra el rey de España, que tuviera como objeto menospreciar y vilipendiar a la persona de este último, sino de una crítica a lo que el Rey representa, como Jefe y símbolo del aparato estatal y de las fuerzas que, según los demandantes, habían ocupado Cataluña –lo cual atañe al ámbito de la crítica o disidencia política y corresponde a la expresión de un rechazo de la monarquía como institución.

El TEDH, analizando los tres elementos que sirvieron al TC para condenar por discurso de odio (recorrer al fuego, utilizar una fotografía de grandes dimensiones, y colocarla bocabajo) entiende que se emplearon de forma simbólica, “que tienen una relación clara y evidente con la crítica política concreta expresada por los demandantes, que se dirigía al Estado español y su forma monárquica: la efigie del Rey de España es el símbolo del Rey como Jefe del aparato estatal, como lo muestra el hecho de que se reproduce en las monedas y en los sellos, o situada en los lugares emblemáticos de las instituciones públicas; el recurso al fuego y la colocación de la fotografía bocabajo expresan un rechazo o una negación radical, y estos dos medios se explican como manifestación de una crítica de orden político u otro (ver, en lo que respecta la quema del retrato del Jefe del Estado, el *asunto Parti populaire démocratechrétien (nº 2)*, anteriormente citado); el tamaño de la fotografía parecía dirigida a asegurar la visibilidad del acto en cuestión, que tuvo lugar en una plaza pública. En las circunstancias del presente caso, el TEDH observa que el acto que se reprocha a los demandantes se enmarcaba en el ámbito de una de estas puestas en escena provocadoras que se utilizan cada vez más para llamar la atención de los medios de comunicación y que, a sus ojos, no van más allá de un recurso a una cierta dosis de provocación permitida para la transmisión de un mensaje crítico desde la perspectiva de la libertad de expresión (*asunto Mamère c. Francia*, § 25).

Es un claro ejemplo de transversalidad de los derechos fundamentales que demuestra que no sólo importa cuando nos encontramos en el aula explicando el derecho fundamental a la libertad de expresión sino también cuando pensamos en nuestra forma de gobierno y en la protección que merecen las instituciones en un mundo tan convulso y tan posmoderno como el que nos está tocando vivir en pleno siglo XXI.¹¹

3.2. Cortes Generales

Otro tanto se puede decir del Parlamento, institución esencial de toda democracia que se precie. La regulación que la Constitución haga del Parlamento es cuestión de cada Estado y tarea de cada Constitución. Además, en el ámbito parlamentario es especialmente importante el principio de autonomía parlamentaria, que ya de por sí suele implicar un amplio margen para que la Cámara se autorregule como mejor estime, fundamentalmente a través del Reglamento parlamentario. Así que, en principio, el TEDH nada tiene que decir sobre estos aspectos, salvo que se lesione algún derecho de los protegidos en el Convenio.

¹¹ Un comentario crítico puede verse en BILBAO UBILLOS, J.M^a; “La STEDH de 13 de marzo de 2018 en el asunto Stern Taulats y Roura Capellera contra España: la crónica de una condena anunciada”, *Revista General de Derecho Constitucional*, nº 28, 2018, pp. 1-29; y PRESNO LINERA, M.Á.; “Crónica de una condena anunciada: el Asunto Stern Taulats y Roura Capellera c. España sobre la quema de fotos del Rey”, *Teoría y Realidad Constitucional* nº 42, 2018, pp. 539-549.

Precisamente eso es lo que sucede en el *asunto Karacsony y otros c. Hungría* (STEDH 17/5/2016), donde una multa a unos parlamentarios de la oposición que manifestaron sus discrepancias con megáfonos, tanto en diferentes momentos del debate parlamentario como en diferentes momentos de las votaciones, consideró que atentaba contra el artículo 10 CEDH.¹² Y eso porque la norma parlamentaria no les permitió defenderse en tiempo y en forma de la sanción impuesta. La sentencia no se dicta en el vacío, porque hay otros casos similares antes, como por ejemplo, *mutatis mutandis*, el *asunto Hoon c. Reino Unido* (2014), donde la sanción a un diputado que no dispone de garantías procedimentales para defenderse de medidas disciplinarias implica que aquél llegase a Estrasburgo, aunque este inadmite a trámite por que los derechos del art. 6, 8, y 13 no tienen suficiente base legal *ratione materiae*. Cambiando las circunstancias que deban cambiarse, algo muy parecido puede decirse que sucedió en torno al *asunto G.K c. Bélgica* (2019), donde el Tribunal recuerda que al parlamentario no se le puede dejar huérfano de garantías procedimentales por más que sea el Parlamento quien decida abrir un procedimiento cuasi disciplinario conducente a la sanción de un diputado, figura protegida a nivel constitucional.¹³

Por último, no podemos olvidar cómo influyen las sentencias-piloto del TEDH en la tarea legislativa de los Parlamentos. En tanto que el Tribunal exige al país en cuestión que adopte “todas las medidas necesarias, incluso legislativas” para paliar las deficiencias estructurales que dieron lugar a la resolución piloto, está fuera de toda duda que su acervo jurisprudencial también afecta a una tarea nuclear del legislativo, como es precisamente la de legislar. Esto ha sido especialmente visible en las reformas legales que han introducido los países objeto de estos procedimientos, por dilaciones excesivas en sus procesos judiciales internos, tales como Alemania (*asunto Rumpf*, 2010); Grecia (*asunto Athanasiou*, 2010); y diversos casos relacionados con Bulgaria, Turquía, Hungría y Polonia. Uno de ellos fue el *asunto Hirst (2) c. Reino Unido* (2005), donde el TEDH establece que la legislación británica no se atiene al Convenio en tanto que establece una prohibición de voto sin límite para todo condenado a prisión, doctrina que ha repetido para situaciones análogas en países del Convenio como, sin ir más lejos, ha sucedido respecto a Rumanía en el *asunto Branduse* (2015).

3.3. Gobierno

Los Ejecutivos de las democracias constitucionales suelen tener conferidos los poderes que podríamos decir de mayor importancia en el día a día de las personas. Es el órgano más ágil y que mejor puede atender las demandas sociales de todo orden. Sobre los Gobiernos, al igual que razonábamos respecto de la Jefatura del Estado o del Parlamento, el TEDH en principio no es competente, salvo que la actuación (o inactuación: ahí está la doctrina de las obligaciones positivas, cada vez más aplicadas por la jurisdicción de Estrasburgo) del Gobierno lesione algún derecho fundamental. Obligaciones positivas, sobre todo en el marco de los artículos 2 y 3 CEDH, aunque no sólo. Esto debe ser resaltado.

Pero también aquí se atisba algún matiz. Por ejemplo, esos casos donde las autoridades nacionales gubernamentales debieron investigar las denuncias que se produjeron respecto a la limpieza de las elecciones y tales investigaciones no se llevaron a cabo condujeron al Tribunal Europeo de Derechos Humanos a declarar lesionado el derecho a unas elecciones

¹² Sobre la misma véase MARTÍ SÁNCHEZ, S; “Los derroteros de la disciplina parlamentaria. Breve comentario a la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos "Karacsony y otros c. Hungría" (17 de mayo de 2016)”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 113, 2018, pp. 313-326.

¹³ Vid. GARROTE DE MARCOS, M^a; “Un paso más en contra de la “autotutela parlamentaria”. Comentario a la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos GK c. Bélgica, de 21 de mayo de 2019”, *Revista de las Cortes Generales*, nº 108, 2020, pp. 469-482.

libres reconocido en el artículo 3 del Protocolo 1 del Convenio (*asunto Davydov y otros c. Rusia*, STEDH de 30/5/2017).

Otro matiz viene del origen de estas eventuales lesiones, dado que suele ser el poder ejecutivo el otro gran pilar, además del legislativo, sobre el que descansa implementar las acciones requeridas para paliar y erradicar las deficiencias estructurales señaladas en las sentencias piloto. Valgan como ejemplo la restitución de propiedades en Polonia, a partir del conocido *asunto Broniowski* (el abono de las indemnizaciones estipuladas por ley ante expropiaciones ilícitas desde el punto de vista convencional, acaecidas en Albania, Rumanía, Bosnia, Croacia, Serbia y Eslovenia). Lo mismo cabe decir para el caso de transfusiones de sangre contaminadas, como sucedió en Italia; o la regularización de las inscripciones registrales, tal y como señaló hace no mucho el TEDH respecto de Eslovenia; tampoco quedan fuera del perímetro convencional el pago de deudas contraídas por las administraciones públicas de rigor, como estableció el TEDH en el caso *Ivanov c. Ucrania*, de 2009; o del abono de diferentes cantidades, en dinero o en especie, en Rusia (desde viviendas sociales asignadas pero no ejecutadas hasta documentos administrativos, pasando por un coches para minusválidos).

Uno de los ejemplos paradigmáticos del Gobierno tiene mucho que decir: la gestión de las prisiones y las condiciones materiales que se dan en ellas. Aquí son varias las sentencias piloto que los diferentes Gobiernos (también Parlamentos) deben acometer. Desde *Ananyev c. Rusia* (2012), se han dictado algunas sobre masificación reclusa, como *Torregiani y otros c. Italia* (2013), o *Rezmives c. Rumanía* (2017); también se han cuestionado diversas condiciones penitenciarias en asuntos como *Neshkov c. Bulgaria* (2015); o *Varga y otros c. Hungría* (2015). En ese sentido, *W.D. c. Bélgica* (2016) fue pionera, puesto que, mediante el recurso a la técnica de la sentencia piloto, entendió el TEDH que el artículo 3 obliga a los Estados miembro a proveer una correcta atención psiquiátrica a los presos con enfermedades mentales, so pena de incurrir en quiebra del Convenio.¹⁴

3.4. Poder Judicial

Entendido en su sentido más amplio, incluimos aquí también la jurisdicción de los tribunales constitucionales. Aunque podríamos llamar la atención sobre muchas cuestiones -no en vano, el artículo 6 del Convenio es sobre el que mas sentencias se dicta y donde más condenas se producen- nos interesa resaltar ahora tres.

La primera es que la protección de algunos derechos convencionales sirve para proteger también la propia esencia y organización del poder judicial, mediante el respeto al *rule of law*. Eso creo que es una de las posibles lecturas que se extraen del caso *Baka c. Hungría* (2016), donde el TEDH entiende vulnerados los derechos reconocidos en los artículos 6 y 10 CEDH. El Gobierno procedió a cesar al presidente del TS húngaro por unas declaraciones donde este opinaba sobre las reformas legales respecto a la judicatura, cese que se produjo antes de que expirase el mandato legal.

¹⁴ Hemos podido decir algo sobre el diálogo que entablan los dos órganos de protección de los valores recogidos en el artículo 3 CEDH en ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I; *Diálogos metajudiciales en Estrasburgo. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y el Comité de Prevención de la Tortura*, Aranzadi, Cizur Menor, 2021.; y en ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I; *Sobre la prevención de la tortura*, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2020. Véase también TURTURRO PÉREZ DE LOS COBOS, S; “Las sentencias piloto como mecanismo de integración europea en materia penitenciaria”. En PÉREZ MIRAS, A (dir.); TERUEL LOZANO, G (dir.); RAFFIOTTA, E (dir.); IADICCO, M^a (dir.); *Setenta años de Constitución Italiana y cuarenta años de Constitución Española*, Vol. 2, 2020, pp. 119-132.

La segunda es que el TEDH ayuda al cumplimiento de las resoluciones jurisdiccionales internas. Esa es otra lectura posible del asunto Sahin Alpay c. Turquía (2018), donde el TEDH establece que se ha vulnerado el derecho a no ser detenido de forma ilegal. Los acontecimientos tuvieron lugar a raíz del golpe de Estado en Turquía el 15 de julio de 2016 y la declaración del estado de emergencia. Sahin Alpay era un periodista crítico para con el Gobierno turco que es detenido y encerrado. Recurrida la detención, llegando hasta el Tribunal Constitucional, este reconoció que se habían vulnerado sus derechos y que debían ponerle en libertad. El tribunal de instancia que debía ejecutar el mandato constitucional se negó y el periodista acudió en amparo internacional, concedido por el TEDH.

La tercera es la creación de la Red de Tribunales Superiores, bajo los auspicios del TEDH. Mediante la misma se produce un fluido intercambio de información entre el tribunal de Estrasburgo y los tribunales nacionales que integran la red. Tienen a los efectos una intranet de acceso restringido, y las partes se comprometen a compartir la información de buena fe y sin causar daños en su manejo y/o diseminación (sin compartir información confidencial ni secreta). Tanto nuestro Tribunal Supremo como nuestro Tribunal Constitucional forman parte de la misma.

4. Constitución y Economía y Hacienda.

Aunque las materias relacionadas con la economía y hacienda forma parte de ese hard-power en el marco de las relaciones internacionales -en el lenguaje del TEDH: gozan de un amplio margen de apreciación nacional- lo cierto y verdad es que en las últimas décadas ese hard-power se ha ido trasvasando a instituciones internacionales tales como la Unión Europea, el Banco Central Europeo, o el Fondo Monetario Internacional. En principio, el Consejo de Europa no tiene mucho que decir en estas materias, toda vez que se creó con la idea de consolidar la democracia, los derechos humanos y el Estado de Derecho (pobre de aquel que piense que la democracia no se ve afectada por la economía).

En los últimos años esta afirmación se ha visto sacudida por cierta jurisprudencia de Estrasburgo (de impacto muy limitado como ahora se verá). El TEDH ha tenido que conocer de diversas medidas de austeridad adoptadas por otros tantos Estados miembro, ante demandas individuales (de personas físicas, pero también de personas jurídicas en algunos casos) que alegaban la vulneración de diferentes derechos protegidos en el Convenio. Aunque varias de esas demandas fueron inadmitidas a trámite (recorte de pensiones públicas en Portugal y en Italia, funcionaria lituana que sufre un recorte del 15% en el salario; algunas empresas holandesas que sufren la disminución en sus ganancias derivadas de decisiones públicas...).

En el caso Valkov y otros c. Bulgaria (2011), una serie de jubilados alega que el recorte en sus pensiones atentaba contra el art. 1-Pr.1, que reconoce la protección de la propiedad. El TEDH entra a conocer pero no aprecia vulneración del precepto. Según su criterio esta medida era proporcionada, razonable y no discriminatoria. Una cosa parecida sucede en el caso Koufaki y ADEDY c. Grecia (2013). Un funcionario griego, Sr. Koufaki, vio recortado su sueldo de 2.435 a 1.885 euros; otros dos demandantes vieron cómo sus pagas 12 y 13 desaparecieron (aunque fueron compensadas con un bonus). Todo ello derivaba de los profundos recortes del gobierno griego. Según el TEDH, estos entraron dentro del margen de apreciación nacional y no observa vulnerado el precepto. Criterio muy similar se aprecia en el asunto Mamatas y otros c. Grecia (2016), donde la reducción de deuda pública perjudicó a quienes llegaron a Estrasburgo, viéndose obligados a cambiar sus bonos por otros de menor valor. Entienden los litigantes vulnerado el art. 1-Pr-1, pero el TEDH entiende que la intervención pública busca un interés público justificado, como preservar la economía y el bienestar griegos, y no condena al Estado.

En cambio, en el asunto N.K.M c. Hungría (2013), una reforma legal que entró en vigor sólo 10 meses antes de que se despidiese a la demandante, que venía a recortar hasta el 98% de las indemnizaciones por despido se consideró una medida desproporcionada que lesiona el artículo 1-Protocolo 1. También existió un pronunciamiento parcialmente favorable en el asunto McDonald c. Reino Unido (2014), donde el TEDH declaró contrario al derecho a la vida privada del art. 8 CEDH el recorte en la asistencia sanitaria de una persona impedida y la sustitución de un asistente nocturno por unos pañales para la incontinencia (sin ser incontinente), lo cual atenta contra su dignidad. Intentando ser diplomático, el TEDH estima esa violación hasta el 4 de noviembre de 2009, fecha en la cual las medidas que se pusieron por parte de las autoridades nacionales ya entraban dentro del margen de apreciación nacional, y eran proporcionadas porque buscaban el bienestar de otros usuarios.

5. Constitución y organización territorial del Estado.

Otro aspecto que suele ser de uso y disfrute de los Estados nacionales es la potestad de determinar qué tipo de organización territorial se dan. Aunque los vientos que soplan en las democracias constitucionales del Consejo de Europa después de la II Guerra Mundial han sido descentralizadores, también tenemos modelos más centralistas (Francia, países del Este). Ninguno de ellos aparece prejuzgado o exigido por las normas convencionales. Así que tampoco en este ámbito parece que el TEDH haya podido decir mucho.

No obstante, debemos recordar que cuando la junta de coroneles griega dio un golpe de Estado y declaró derogado el Convenio, haciendo uso del artículo 15 del mismo, en el año 1967, Suecia, Noruega, Dinamarca y Holanda denunciaron ante la Comisión que dicha derogación no se atenía a la legalidad convencional más elemental. Y así lo estableció la Comisión, en una Decisión de 1969, porque a juicio de esta no quedaba justificada la situación de emergencia que ponía en riesgo la vida de la nación como supuesto de hecho necesario para proceder del modo que aquellos deseaban o necesitaban. No alcanzamos a ver qué medida podría afectar más a todo un país, a territorio nacional, que tomar la decisión de que el Convenio deje de operar en la realidad de millones de vidas.¹⁵

Algo similar sucedió con la lucha antiterrorista por parte del Reino Unido contra el IRA, con diferentes casos que llegaron al conocimiento de la Comisión y del Tribunal (asuntos Lawless; e Irlanda c. Reino Unido) llegando a derogar el Convenio en Irlanda del Norte -esto es, afectando a una parte del suelo británico-. Tal cosa fue precisamente lo que aconteció en el asunto Brannigan y McBride c. Reino Unido; en su STEDH de 26 de mayo de 1993 el Tribunal llegó a la convicción de que en este caso sí se daba el riesgo vital para la nación y, por ende, la suspensión convencional estaba amparada, legalmente hablando.

Otro país que ha tenido también su cuota de protagonismo ha sido Turquía. Y debemos comenzar destacando la *doctrina Loizidou*, en una resolución dictada por la Gran Sala en el año 1995, donde la zona norte de Chipre estaba bajo mando militar turco. A la demandante no se la dejó entrar varias veces a sus propiedades. Entendió que tal extremo vulneraba el artículo 1 Pr- 1 y planteó demanda ante Estrasburgo. Lo interesante de esta sentencia es que extiende el concepto “jurisdicción” del artículo 1 CEDH, para decir que este no sólo abarca el territorio nacional de los Estados miembro, sino que llega a lugares controlados por sus fuerzas armadas del país en cuestión (independientemente de que esa ocupación sea legal o ilegal). La consecuencia directa de esto es que el Estado miembro

¹⁵ Vid. ROCA FERNÁNDEZ, M^a; “La suspensión del Convenio Europeo de Derechos Humanos desde el Derecho español. Procedimiento y Control”, *Revista Española de Derecho Europeo*, nº 72, 2019, pp. 43-71.

“invasor” debe garantizar los derechos y libertades del Convenio a todas las personas que se hallen ahí. De ahí que declare vulnerado el artículo 1 Pr-1.

Relacionado con esta situación, no puede olvidarse la situación tan precaria en la que quedan los territorios donde se suceden conflictos bélicos. El TEDH también ha dictado alguna sentencia en estas situaciones. Me refiero al litigio histórico entre Chipre y Turquía. En 1983, Turquía declaró un territorio hasta ese momento chipriota, en el norte, la “República Turca del Norte de Chipre”. En el asunto Chipre c. Turquía (STEDH de 10/5/2001), Chipre denuncia ante el Tribunal las operaciones militares que los turcos desarrollaban en dichos territorios. Turquía alegaba que ahí había un Estado independiente y por ello, no sometido a la jurisdicción del Convenio (ni del Tribunal). El Tribunal hace caso omiso de este argumento y entiende que lo sucedido cae bajo jurisdicción turca y establece hasta 14 (han oído bien, 14) vulneraciones del Convenio. La situación de esos territorios condujo a diversas condenas adicionales a Turquía, por los desmanes con los que se condujo por la zona. En el caso Varnava y otros c. Turquía (2009), el TEDH entendió vulnerados los artículos 2, 3, y 5, por la desaparición de nueve chipriotas a manos de las fuerzas turcas; o el caso Andreou c. Turquía (2009), donde sentencia la lesión del artículo 2 CEDH por disparar a un ciudadano británico que estaba en territorio chipriota bajo mandato de la ONU.

Otro caso interesante es el asunto Aksoy c. Turquía (STEDH de 18/12/1996), donde las autoridades nacionales declaran en 1987 el estado de emergencia en 10 de las 11 provincias del sudeste. En una de ellas apresan al Sr. Aksoy, quien denuncia por detención ilegal. Turquía responde que en esa parte del territorio no opera el Convenio, tal y como notificó desde los años 90 Turquía, invocando el art. 15 del mismo. El Tribunal, sin cuestionar que son las autoridades nacionales las que en mejor posición están para valorar las circunstancias que conducen a esa declaración, no acaba de ver claro que eso impida la participación judicial en la detención de las personas sospechosas de terrorismo. La incomunicación de hasta 14 días del Sr. Aksoy, sin intervención judicial de ningún tipo, atentó al Convenio. Lo cual viene a significar que se impuso a la declaración de emergencia y entró a conocer de lo sucedido en una situación que en principio no era de su competencia.

El mismo país vio como sucedió algo parecido, aunque en realidad distinto: se produce la detención policial de tres miembros del Parlamento en Ankara pero el Tribunal constata que Ankara no formaba parte del territorio afectado por la declaración del estado de emergencia, por lo que regían las garantías del Convenio; y en concreto para el caso, el artículo 5 CEDH, que declara vulnerado (*asunto Sakik y otros c. Turquía*, 1997). El Tribunal afecta de alguna manera a la organización territorial turca, cuando recuerda a sus autoridades que los efectos de la declaración de emergencia no pueden ser extendidos a territorios que originalmente no figuran explícitamente en la notificación de la declaración.

También puede y debe decirse algo sobre el conflicto Nagorno-Karabakh. Esta era una provincia autónoma de la república socialista soviética de Azerbaiyán. Armenia la reclama como suya cuando se produce la caída del régimen. En el año 1992 el territorio se declara independiente, pero no obtiene el reconocimiento de ningún Estado de la comunidad internacional. Se desata una guerra que dura hasta el año 1994. La OSCE acaba mediando en el conflicto, pero no hay acuerdo político respecto a la zona. Y en ese contexto llegaron algunos casos ventilados por el TEDH que dieron lugar a ciertas reacciones adversas desde el ámbito político de los territorios afectados.

En el *asunto Chiragov y otros c. Armenia* (STEDH de 2015), la Gran Sala ventila el caso donde 6 azerbaiyanos tuvieron que abandonar en 1992 sus casas y tierras de Lachin debido al conflicto. El TEDH confirma que Armenia ejercía el control efectivo sobre el

territorio de Nagorno-Karabkah y que tenía jurisdicción sobre Lachin. Al no dejar que accedieran a la zona por seguridad no hicieron mal, pero tampoco ofrecieron un remedio compensatorio a los afectados. Eso fue bastante para que el TEDH dictase la violación del artículo 1 Pr-1, del artículo 8 y del artículo 13 del Convenio.

Del mismo conflicto nació el *asunto Sargsyan c. Azerbayán* (STEDH de 2015), también dictada por la Gran Sala. Un refugiado armenio tiene el mismo problema que el anterior, ahora en la región de Shahumyan, en Azerbayán. No se le deja volver a su pueblo y, por ende, no puede acceder a sus propiedades. Este fue el primer caso donde el Tribunal tuvo que decidir una demanda contra un estado que ha perdido el control de parte de su territorio debido a la guerra y posterior ocupación pero a la vez era responsable de rechazar a personas desplazadas del acceso a sus propiedades. Se unió una mayor carga dramática al asunto porque el demandante, interpuesta la demanda en Estrasburgo, fallece. Los hijos le suceden en el litigio y el TEDH declara, al igual que en el caso anterior, vulneración del artículo 1 del Protocolo 1, del artículo 8 y del artículo 13 del Convenio.

Por finalizar con la aplicación extraterritorial derivada de situaciones bélicas, tenemos una serie de sentencias que tienen que ver con la guerra de Irak más reciente (2003). Algunos casos ventilados por el TEDH no sólo admiten a trámite lo que allí sucedió, sino que declaran lesionados los artículos 3, 13, y 34 del Convenio (*asunto Al-Saadoon y Mufdhi c. Reino Unido*, 2010) o el artículo 2 (*asunto Al-Skeini y otros c. Reino Unido*, 2011); o el artículo 5 (*asunto Al-Jedda c. Reino Unido*, 2011). En otros, aun admitiendo a trámite casos donde el Estado parte alegaba expresamente que el Convenio no regía esas situaciones, no declaró vulnerado precepto alguno (por ejemplo, *asunto Hassan c. Reino Unido*, 2014), pero sí en otros (*asunto Jaloud c. Holanda*, 2014).

6. Conclusiones.

Este trabajo arroja dos conclusiones. Una que podríamos denominar sustantiva y otra de corte formal. La conclusión sustantiva versa sobre la hipótesis que hemos manejado como hilo conductor del presente texto. Así, hemos conseguido demostrar que existe algo a lo que podemos denominar *democracia convencional* y sus exigencias se basan en el cumplimiento una serie de requisitos mínimos a cumplir por todos los Estados miembros en su relación con el Convenio Europeo de Derechos Humanos. Tal democracia se basa en el respeto de los derechos humanos que este reconoce y que interpreta y actualiza el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Al hacerlo, sus resoluciones no sólo imparten justicia en el caso concreto, sino que afectan, siquiera tangencialmente, al ordenamiento constitucional en cuanto distribución institucionalizada del poder.

La conclusión formal se deriva de la anterior. Debido a los hallazgos resultantes de la presente investigación, cuando enseñamos en las aulas el Derecho Constitucional actual ya no podemos quedarnos en “actualizar” nuestro catálogo de derechos fundamentales en base a la literalidad constitucional y/o convencional y en la interpretación que los altos tribunales hagan de los mismos, sino que debemos explorar cómo afecta y en qué medida podría seguir afectando a nuestras instituciones y órganos estatales la interpretación que de tales derechos se hacen. Es muy probable que aspectos nucleares de las democracias constitucionales que enseñamos en las aulas tales como el sistema electoral y el rol de los partidos políticos, la organización y régimen jurídico de los poderes e instituciones estatales o, por seguir con el ejemplo, la organización territorial así como las diversas cuestiones relacionadas con la Economía y Hacienda ya no puedan ni deban abordarse obviando la influencia que los derechos fundamentales y su interpretación avanzada despliegan en el interior de todas ellas. Es así como se manifiesta la expansión y crecimiento sin par de un sistema que comenzó constituyendo un control muy excepcional

de las actuaciones de los Estados hasta acabar por convertirse en unos de los guardianes de la democracia a nivel europeo.

7. Bibliografía.

- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I; *Diálogos metajudiciales en Estrasburgo. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y el Comité de Prevención de la Tortura*, Aranzadi, Cizur Menor, 2021.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I; *Sobre la prevención de la tortura*, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2020.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I; *Brechas Convencionales en España. Un reto constitucional del siglo XXI*, Aranzadi, Cizur Menor, 2020.
- BILBAO UBILLOS, J.M^a; “La STEDH de 13 de marzo de 2018 en el asunto Stern Taulats y Roura Capellera contra España: la crónica de una condena anunciada”, *Revista General de Derecho Constitucional*, nº 28, 2018.
- CASADEVALL, J; *El Tribunal de Estrasburgo. Una Inmersión Rápida*, Tibidabo Ediciones, Barcelona, 2019.
- ELÓSEGUI ITXASO, M; MORTE GÓMEZ, C; MENGUAL I MALLOL, A.M; y CANO PALOMARES, G (coords); *Construyendo los derechos humanos en Estrasburgo. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y el Consejo de Europa*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2020.
- ELÓSEGUI ITXASO, M^a; “El principio de proporcionalidad, la incitación al odio y la libertad de expresión en la reciente Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: los Casos Stomakhin c. Rusia, Williamson c. Alemania y Pastörs c. Alemania”, *Revista General de Derecho Europeo*, nº. 51, 2020.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA, A; y C; *Sistema electoral, partidos políticos y Parlamento*, Colex, Madrid, 2008 (2^a edición).
- FERRAJOLI, L; *Constitucionalismo más allá del Estado*, Trotta, Madrid, 2018.
- FERRER MARTÍN DE VIDALES, C; “The European integration process. Its effects in the principle of separation of powers set up in Member State’s Constitutions”, *Revista Universitaria Europea*, nº 33, 2020.
- GARCÍA ROCA, J; *La transformación constitucional del Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Aranzadi, Cizur Menor, 2019.
- GARROTE DE MARCOS, M^a; “Un paso más en contra de la “autotutela parlamentaria”. Comentario a la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos GK c. Bélgica, de 21 de mayo de 2019”, *Revista de las Cortes Generales*, nº 108, 2020.
- GARROTE DE MARCOS, M^a; *El sistema electoral español. Memoria, balance y cambio*, Marcial Pons, Madrid, 2020.
- LÓPEZ GUERRA, L; *El Convenio Europeo de Derechos Humanos según la jurisprudencia del Tribunal de Estrasburgo*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021.
- MARTÍ SÁNCHEZ, S; “Los derroteros de la disciplina parlamentaria. Breve comentario a la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos "Karácsony y

- otros c. Hungría" (17 de mayo de 2016)", *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 113, 2018.
- MATIA PORTILLA, F.J (dir): *Problemas actuales sobre el control de los partidos políticos*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2016.
 - MONTESINOS PADILLA, C; *La tutela multinivel de los derechos desde una perspectiva jurídico-procesal*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.
 - ORTEGA CARCELÉN, M; *España en positivo*, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2018.
 - PINTO DE ALBUQUERQUE, P; "The constitutionalisation of the legal order of the Council of Europe". En MOTOC, I; PINTO DE ALBUQUERQUE, P; y WOJTYCZEK, K (eds); *New developments in constitutional law. Essays in honour of András Sajó*, Eleven International Publishing, The Hague, The Netherlands, 2018.
 - PRESNO LINERA, M.Á; "Crónica de una condena anunciada: el Asunto Stern Taulats y Roura Capellera c. España sobre la quema de fotos del Rey", *Teoría y Realidad Constitucional* nº 42, 2018.
 - ROCA FERNÁNDEZ, M.J; "Límites a la libertad de expresión de los políticos. Los casos Féret c. Bélgica y Perinçek c. Suiza", *Revista de Derecho Político*, nº 109, 2020.
 - ROCA FERNÁNDEZ, Mª; "La suspensión del Convenio Europeo de Derechos Humanos desde el Derecho español. Procedimiento y Control", *Revista Española de Derecho Europeo*, nº 72, 2019.
 - TURTURRO PÉREZ DE LOS COBOS, S; "Las sentencias piloto como mecanismo de integración europea en materia penitenciaria". En PÉREZ MIRAS, A (dir.); TERUEL LOZANO, G (dir.); RAFFIOTTA, E (dir.); IADICCO, Mª (dir.); *Setenta años de Constitución Italiana y cuarenta años de Constitución Española*, Vol. 2, 2020.
 - VVAA; "El Tribunal Europeo de Derechos Humanos", *Teoría y Realidad Constitucional*, nº 42, 2018.

CLASE INVERTIDA, FORMACIÓN DOCENTE Y AGENCIA TRANSFORMADORA: UN ESTUDIO PRELIMINAR EN PANDEMIA CON ESTUDIANTES ARGENTINOS

Flipped classroom, teacher education and transformative agency: A preliminary study in pandemic with Argentine students

Recibido: 25 de junio de 2021

Aceptado: 12 de julio de 2021

Dra. Daiana Yamila Rigo

Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Ayudante de Primera en Departamento de Ciencias de la Educación
dyrigo@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba-Argentina)

Mgter. Rosana Beatriz Squillari

Profesora Adjunta Exclusiva en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales
Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales
rsquillari@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba-Argentina)

RESUMEN

Este escrito se funda en un estudio que se propuso comprender las expresiones de un grupo de estudiantes frente al desafío de participar de una clase invertida como espacio para repensar las TIC hacia las futuras prácticas docentes. Y, cómo la agencia transformadora posibilita repensar el futuro rol docente al incorporar nuevas metodologías de enseñanza mediadas por la tecnología. Participaron del estudio estudiantes matriculados en la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, de una universidad argentina. La investigación se desarrolló bajo los lineamientos de las intervenciones programáticas que tienen como finalidad generar puentes entre la teoría y la práctica educativa. Para la recolección de datos se usó un cuestionario con preguntas abiertas que indagó las expresiones de los estudiantes sobre clase invertida y agencia transformadora. Los resultados muestran que los participantes logran generar rupturas con prácticas educativas encapsuladas en vista a incorporar enfoques pedagógicos que incluyan las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se concluye que los análisis proporcionan una contribución para repensar la educación superior y la formación docente inicial de cara a los nuevos desafíos que los recursos digitales marcan en la sociedad de la información.

PALABRAS CLAVE

formación docente, agencia, clase invertida, TIC.

ABSTRACT

This paper is founded on a study which had the objective of comprehending the expressions of a group of students faced with the challenge of participating in a flipped classroom experience, as a way to rethink ICTs in future teaching practicing. And how the transforming agency allows to rethink the teacher's future roll by incorporating new teaching methodologies involving technology. The study was attended by students enrolled in the career of the Faculty in Legal, Political and Social Sciences, from an Argentine university. The research was developed under the guidelines of programmatic interventions that aim to generate bridges between theory and educational practice. For data collection, a questionnaire with open questions was used that investigated the students' expressions about inverted class and transformative agency. The results show that the participants managed to generate ruptures with encapsulated educational practices in order to incorporate pedagogical approaches that include ICT in the teaching and learning processes. It is concluded that the analyses provide a contribution to rethink higher education and initial teacher training in the face of the new challenges that digital resources mark in the information society.

KEYWORDS

teacher education, agency, flipped classroom, ICT.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Formación docente y agencia transformadora. 1.2. Clase invertida en contextos virtuales. 2. Metodología. 2.1. Muestra. 2.2. Instrumento. 2.3. Procedimientos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Agencia transformadora. 4. Consideraciones finales. 5. Bibliografía.

1. Introducción.

El trabajo de los maestros y de los profesores en las aulas se vio interpelado durante el año académico 2020, producto de una pandemia que marcaba lineamientos de una educación de emergencia y a distancia para posibilitar la continuidad en los diversos niveles del sistema educativo formal. La pregunta que resuena desde el reto impuesto por el COVID-19, es acerca de la formación que tenían los docentes para hacerle frente a la creación de contextos educativos virtuales. Y, si las competencias digitales en los planes actuales de formación de futuros formadores se contemplan como estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En Argentina, particularmente, la inversión en TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- es mayor que las acciones orientadas a la educación de los docentes¹. Desequilibrio que muestran un acceso instrumental más marcado que el efectivamente real². Al respecto el Plan Conectar Igualdad creado por el Decreto N° 459/2010, con el objetivo principal de otorgar una computadora personal y formar a estudiantes y a docentes de escuelas secundarias, institutos de formación docente y escuelas especiales³ se cumplió a medias. Se reconoce que la incorporación de las TIC supone todavía un desafío tanto en la formación inicial, como en el desarrollo profesional de los docentes⁴. La “situación de la emergencia permite ver dinámicas y tensiones que ya estaban presentes en la educación argentina, y también abre posibilidades nuevas de repensar las formas en que se hace escuela”⁵. Lo que implica aprender a desarrollar otros modos de hacer escuela con las tecnologías que están disponibles, lo que demanda, a la vez, reflexionar la formación inicial de los docentes.

Lo cierto es que el escenario educativo actual, muestra que los profesores tienen el constante desafío de adaptarse a entornos cada vez más inciertos. La sociedad del conocimiento exige el desarrollo de nuevas competencias cruciales de cara a renovar los

¹ ESCORIAZA, S. ESTELLER, F., JALIL, J. M. y SCIFO, G. (2015). Argentina y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Trabajo de Investigación. Mendoza: Universidad nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7147/39-escoriazaestellerjaliliscifo-tesisfce.pdf

² BURBULES, N., CALLISTER, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona: Granica.

³ MACCAGNO, A. P. (2017). “La implementación del Programa Conectar Igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos”. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Vol. XVIII, Núm. 32, Págs. 103-118. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=13553&id_libro=649

⁴ LION, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. Buenos Aires: IPE UNESCO, oficina para América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20TIC%20-%20Carina%20Lion.pdf>

⁵ El entremetido procede de DUSSEL, I. (2020). “La formación docente y los desafíos de la pandemia”. Revista EFI. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad, Vol. 6, Núm. 10, Págs. 11-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>. Op. Cit., pág. 13.

procesos de aprendizaje y de enseñanza⁶. La formación inicial de profesores que transcurre en las universidades y en los institutos de formación docente es imprescindible para transformar la realidad educativa y adaptarse a los constantes cambios que las TIC imprimen a un ritmo vertiginoso. El tránsito de la docencia presencial a la docencia virtual, puso al descubierto el limitado uso de los espacios virtuales institucionales, como las plataformas digitales. Y, exigió a los docentes reinventar la tarea de enseñar, mediante recursos digitales, desconocidos y pocos explorados. Realidad que marca como meta repensar la formación docente de los estudiantes que están en el recorrido de ser profesores.

En el marco planteado, el trabajo que se presenta parte de la primicia de que la pandemia y la educación virtual, habilitan la posibilidad de los sujetos y sus agencias de empoderar a las TIC para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, la investigación desarrollada se propuso comprender las expresiones de un grupo de estudiantes frente al desafío de participar de una clase invertida como espacio para repensar las TIC hacia las futuras prácticas docentes y, cómo la agencia transformadora posibilita repensar el futuro rol docente de cara a incorporar nuevas metodologías de enseñanza mediadas por las TIC. Teniendo como interrogante a responder ¿Cómo ayudó la participación de una clase invertida a los estudiantes a convertirse en agentes de su propio proceso educativo?

1.1. Formación docente y agencia transformadora.

Retomando una perspectiva internacional comunicada por la UNESCO en el 2015, se considera que el proceso de digitalización en el cual está inmersa la sociedad provoca nuevas y variadas necesidades formativas que exigen a las instituciones educativas dar respuesta al desafío imperante que se impone⁷.

Formar a los futuros formadores, en pandemia y pos pandemia, pasa por contribuir a repensar las formas de trabajo en el aula. En particular, reflexionar sobre las formas de pensar qué es y qué hace una escuela, las maneras y los espacios de trabajo, y los medios en que se apoya la docencia. Trabajar con recursos digitales no era parte de la agencia educativa pre emergencia, muchos profesores podían sostener sus actividades de enseñanza sin contemplar que los estudiantes y ellos estaban atravesados por una multiplicidad de tecnologías digitales. En el escenario actual, para aprender y para enseñar hay que conocer mucho más sobre las TIC, incluirlas en los currículos de formación docente inicial, como eje transversal a los diversos espacios disciplinarios⁸.

La formación inicial docente tiene como reto actual ofrecer a sus estudiantes una comunidad donde encuentren diferentes puntos de vista y opiniones que inciten la reflexión sobre la profesión docente⁹, inclinada a reconsiderar los recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos que son esenciales

⁶ RANDO BURGOS, E. (2021). "La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual". REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, Vol. 24, Págs. 47-56. <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>

⁷ AREA-MOREINA, M. (2020). "La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias". En Trillo, F. (Coord.). Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate (pp. 121-142). Madrid: Narcea.

⁸ DUSSEL, I. (2020). "La formación docente y los desafíos de la pandemia". Revista EFI. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad, Vol. 6, Núm. 10, Págs. 11-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>

⁹ LIPPONEN, L., KUMPULAINEN, K. (2011). "Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education". Teaching and Teacher Education, Vol. 27, Núm. 5, Págs. 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>

para la autodefinición de las personas¹⁰. Recursos, que implican tecnologías varias, que exceden al lápiz y al papel, y conforman un ecosistema digital inmenso y constantemente en cambio¹¹.

En tal sentido, la universidad y los institutos de formación docente no pueden estar ajenos a lo que ocurre a su alrededor. Diseñar experiencias educativas donde se incluya la formación docente en TIC es un reto, que se sintetiza en 9 criterios para diseñar el currículo: epistemológico, psicológico, sociológico, institucional, ético, didáctico, de globalización, complejidad y de empleabilidad¹². Es quizás la globalización el criterio que atraviesa a los restantes en materia de actualización curricular. Delimitar qué contenidos incluir, con qué metodologías enseñar y qué sentido imprimir a las nuevas herramientas culturales del mundo digital, ayudará a pensar la formación que reciban los estudiantes en sus trayectorias educativas y marcará las formas de hacer y vincularse con las nuevas tecnologías y la sociedad de la información.

Los vínculos que construyen los sujetos en torno a las TIC, los sentidos atribuidos y los significados construidos para enseñar y aprender son relevante. Desde las teorías socioculturales recientes del aprendizaje y el desarrollo, se considera que las tecnologías no solo transforman las prácticas educativas, sino también, la agencia de los estudiantes, quienes reformulan activamente sus ideas sobre lo que es ser docente. El aprendizaje agente es especialmente importante en una época en la que los profesores se enfrentan continuamente a desafíos educativos complejos. Necesitan reconocer y definir qué constituye conocimientos y prácticas profesionales válidos y relevantes, y conectar su trabajo con contextos sociales y educativos cada vez más digitalizados^{13, 14}.

Particularmente, la agencia transformadora de los futuros profesores, se entiende como la capacidad de los agentes -futuros profesores- de romper con el marco de acción dado y tomar la iniciativa para transformarlo. Va más allá de lo individual e involucra la práctica colectiva en la búsqueda de cambios, a menudo necesarios en situaciones que involucran conflictos, contradicciones y perturbaciones¹⁵.

Las investigaciones muestran que la agencia transformadora surge cuando los sujetos tienen la oportunidad de analizar, visualizar y rediseñar su práctica educativa de manera colaborativa¹⁶. Resultado que tiene implicaciones para el diseño y la planificación de los

¹⁰ ESTEBAN-GUITART, M., MOLL, L. C. (2014). "Lived experience, funds of identity and education". *Culture & Psychology*, Vol. 20, Núm. 1, Págs. 70–81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>

¹¹ AREA-MOREINA, M. (2020). "La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias". En Trillo, F. (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 121-142). Madrid: Narcea.

¹² MEDINA RIVILLA, A. (2020). Criterios para el diseño y mejoras curriculares de los planes de estudio universitarios. Análisis del EES. En Trillo, F. (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 39-67). Madrid: Narcea.

¹³ CARSON, L., HONTVEDT, M., LUND, A. (2021). "Student teacher podcasting: Agency and change". *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 29, Págs. 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>.

¹⁴ ENGLUND, C., PRICE, L. (2018). "Facilitating agency: the Change Laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education". *International journal for academic development*, Vol.23, Núm. 3, Págs., 192-205 <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.147883>

¹⁵ BREVIK, L., GUDMUNDSOTTIR, G., LUND, A., STRØMME, T. (2019). "Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 86, Págs. 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>

¹⁶ ENGLUND, C., PRICE, L. (2018). "Facilitating agency: the Change Laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education". *International journal for academic development*, Vol.23, Núm. 3, Págs., 192-205 <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.147883>

planes de estudios, las actividades, las prácticas o las experiencias educativas que faciliten la discusión, la observación y la crítica de las prácticas actuales para apoyar el desarrollo de la agencia. Asimismo, se examinaron las manifestaciones discursivas de la agencia transformadora sujeta a variaciones temporales, en tanto colectiva y situada. Evolución que se sintetizó en cinco expresiones de los participantes: 1) resistir y criticar la actividad actual, 2) explicar nuevas posibilidades, 3) visualizar nuevos patrones o modelos, 4) comprometerse con acciones específicas y 5) tomar las acciones consiguientes necesarias para cambiar la actividad^{17,18,19}.

Diversos estudios concluyen que los profesores en formación buscan activamente resolver situaciones exigentes yendo más allá de su actual competencia digital profesional, mediante la agencia transformadora²⁰. Del mismo modo, afirman que las personas enfrentan desafíos y situaciones complejas que demandan cambiar la situación en la que se encuentran, utilizando o desarrollando recursos para salir del *status quo* y transformar la situación²¹. Asimismo, encontraron que los docentes durante la pandemia, evidenciaron como urgente emprender acciones para transformar el marco habitual de la práctica. Se identificaron acciones transformadoras en las que los profesores intentaron dar sentido a los recursos disponibles, generar soluciones alternativas, gestionar las limitaciones o compensar sus competencias digitales subdesarrolladas²². Finalmente, concluyen que una experiencia de creación y mantenimiento de un *podcast*, como propuesta de formación del profesorado, proporcionó a los estudiantes oportunidades para aprender activamente y potenciar la agencia transformadora a través del diálogo y la colaboración²³. En síntesis, se resume de manera concisa el vínculo entre la agencia transformadora y la formación docente como: "... la capacidad de los docentes para moldear críticamente su propia capacidad de respuesta a situaciones problemáticas"²⁴.

1.2. Clase invertida en contextos virtuales.

El brote de COVID-19 ha influido profundamente en el modo de enseñar y de aprender en todo el mundo. El cierre físico de universidades e institutos relacionado con

¹⁷ ENGESTRÖM, Y. (2011). "From design experiments to formative interventions". *Theory & Psychology*, Vol. 21, Núm. 5, Págs. 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

¹⁸ ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. (2016). "Expansive learning on the move: Insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 39, Núm. 3, Págs. 401-435. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119>

¹⁹ HAAPASAARI, A., ENGESTRÖM, Y., KEROSUO, H. (2016). "The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention". *Journal of education and work*, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>

²⁰ BREVIK, L., GUDMUNSDOTTIR, G., LUND, A., STRØMME, T. (2019). "Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 86, Págs. 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>

²¹ LUND, A., VESTØL, J. M. (2020). "An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics". *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol. 25, Págs. 100390, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100390>

²² DAMŞA, C., LANGFORD, M., UEHARA, D., SCHERER, R. (2021). "Teachers' agency and online education in times of crisis". *Computers in Human Behavior*, Vol. 121, Págs. 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>

²³ CARSON, L., HONTVEDT, M., LUND, A. (2021). "Student teacher podcasting: Agency and change". *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 29, Págs. 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>.

- ²⁴ El entrecomillado procede de MÄKITALO, A. (2016). "On the notion of agency in studies of interaction and learning". *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 10, Págs. 64-67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>, op. cit., pág. 67.

la pandemia aceleró la digitalización de la educación y obligó a los profesores a ajustar su enseñanza. Se explica que la instrucción en línea, se puede impartir de tres maneras: (1) sincrónica, (2) asincrónica o (3) combinando estrategias de aprendizaje²⁵.

En una conferencia en línea sincrónicas (en tiempo real), los docentes y los estudiantes se reúnen utilizando un software de videoconferencia durante las horas de clase designadas y los profesores explican los contenidos. Los estudiantes participan y pueden hacer preguntas de forma vocal o mediante un chat de texto en vivo. En las conferencias asincrónicas, los instructores graban videos de las conferencias y los cargan en el sistema de gestión del aprendizaje o en YouTube, para que los estudiantes puedan acceder a ellos en el momento más conveniente. Mientras que, en la estrategia de aprendizaje combinado en línea, se fusionan las ventajas de las estrategias sincrónicas y asincrónicas, siendo el principal enfoque la clase invertida.

En este último enfoque de aprendizaje, las lecciones y las tareas tradicionales se reemplazan por actividades previas a la clase, a través de videos cortos, conferencias pregrabadas o lecturas de material teórico. El tiempo de clase se dedica a potenciar aún más los temas a través de ejemplos de resolución de problemas, actividades interactivas y discusiones detalladas²⁶. Es decir, las clases en línea sincrónicas o en aula virtual que reemplazan la clase tradicional presencial pretenden involucrar a los estudiantes con actividades y debates guiados de resolución de problemas. Esta transformación ilustra un precedente de aprendizaje activo mejorado por la tecnología y ofrece un sustituto prometedor para la enseñanza de partes teóricas del plan de estudios durante las restricciones del brote de COVID-19²⁷.

El modelo de clase invertida asume que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, a su ritmo, antes de asistir a clases²⁸. Desde un enfoque socioconstructivista se formula, a diferencia del modelo tradicional de enseñanza, que los roles de docentes y alumnos se invierten²⁹. El primero deja de recitar sus clases magistrales y se transforma en tutor o guía que ayuda y colabora con los estudiantes, y el segundo tiene un rol más activo y autónomo en la gestión de sus aprendizajes. Específicamente, entre las ventajas del modelo, muchos estudios resaltan la posibilidad de acceder al material las veces que

²⁵ LORICO, D. S., LAPITAN, J. R., TIANGCO, C., SUMALINOG, D. A., SABARILLO, N., DIAZ, J. M. (2021). "An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic". *Education for Chemical Engineers*, Vol. 35, Págs. 116–131. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.01.012>

²⁶ AREA-MOREINA, M. (2020). "La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias". En Trillo, F. (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 121-142). Madrid: Narcea.

²⁷ GURAYA, S. Y. (2020). "Transforming laparoscopic surgical protocols during the COVID-19 pandemic; big data analytics, resource allocation and operational considerations". *International journal of surgery (London, England)*, Vol. 80, Págs. 21–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.06.027>

²⁸ HUMRICKHOUSE, E. (2021). "Flipped classroom pedagogy in an online learning environment: A self-regulated introduction to information literacy threshold concepts". *The Journal of Academic Librarianship*, Vol., 47, Núm. 2, Págs. 102327. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102327>

²⁹ RIGO, D., RICCETTI, A. (2020). "Innovar y comprometer en los espacios de formación docente universitario. Estudios sobre el modelo de enseñanza invertida en el profesorado en educación física". *ECO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, Vol. 17. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/03/Rigo.pdf>

sean necesarias, la participación más activa del estudiante, una mayor autonomía de trabajo y mejor organización del tiempo^{30, 31}.

Se considera que la pandemia ofrece un escenario propicio para transformar y potenciar las TIC en los espacios de formación docente y repensar el futuro rol de los educadores. Al respecto, se plantea que “El desafío de formar docentes en el siglo XXI se vincula a la necesidad de generar espacios formativos en torno a los conocimientos establecidos en la Psicología de la Educación, para el desarrollo de propuestas de innovación educativa en torno a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-, que han aportado cambios a los modelos de formación tradicionales, dotando de herramientas que han favorecido la autonomía del alumno y diversificado el rol del formador. No obstante, se vislumbra que el compromiso con las TIC en los planes de estudio es aún escaso y su incorporación en los programas de formación de futuros profesores se produce lentamente, en tanto los programas de las materias concernientes a las áreas de formación pedagógica no se han revisado conjuntamente con el avance registrado en la sociedad de la información”³². En este marco, se concretiza la presente investigación.

2. Metodología.

Se trata de un estudio exploratorio, que se desarrolla como una intervención formativa definida como “una metodología que intenta superar las dificultades para trasladar al campo de las prácticas pedagógicas los resultados y avances logrados por la investigación educativa”³³. Es un método que facilita el diálogo y complementariedad entre el impacto práctico y el análisis riguroso. Asimismo, genera una transformación cualitativa de los procesos de aprendizaje^{34,35}. En este tipo de investigación, el diseño instructivo o experiencia educativa se elabora, implementa y somete a escrutinio de investigación. Se hace uso de los resultados de la investigación aplicada para mejorar futuras intervenciones prácticas³⁶.

Se tuvo como objetivo comprender las expresiones de un grupo de estudiantes frente al desafío de participar de una clase invertida como espacio para repensar las TIC hacia las futuras prácticas docentes y, cómo la agencia transformadora posibilita repensar el

³⁰ OPAZO FAUNDEZ, A. R., ACUÑA BASTIAS, J. M., ROJAS POLANCO, M. P. (2016). “Evaluación de Metodología flipped classroom: primera experiencia”. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, Vol. 2, Núm. 2, Págs. 90-99. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2030>

³¹ ROS GÁLVEZ, A., ROSA GARCÍA, A. (2014). “Videos docentes de Microeconomía: análisis de su impacto externo e interno”. *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18, Págs. 75-84. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43949

³² El entrecorillado procede de RIGO, D., PAOLONI, P. (2019). “Compromiso con la formación inicial de docentes Clase invertida y TIC”. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, Vol. 8, Núm. 2, Págs. 102-115. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12171>. Op. Cit. Pág. 103.

³³ El entrecorillado procede de RINAUDO, M. C. (2007) “Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores”. En Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2007), *Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda* (pp. 55-84). Buenos Aires: La Colmena. Op. Cit. Pág. 75.

³⁴ YAMAZUMI, K. (2009). “Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration”. En Sannino, A., Daniels, H. y Gutiérrez, K. (ed.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 212-227). Cambridge University Press.

³⁵ RIGO, D. Y., SQUILLARI, R., CARABALLO, M. R., ROVERE, R. (2021). “Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico”. *Ciencia y Educación*, Vol. 5, Núm. 2, Págs. 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>

³⁶ GUTIÉRREZ, K., PENUEL, W. (2014). “Relevance to practice as criterion for rigor”. *Educational Researcher*, 43(1), pp. 19-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>

futuro rol docente de cara a incorporar nuevas metodologías de enseñanza mediados por las TIC.

2.1 Muestra.

De la investigación participaron estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales matriculados en la Universidad Nacional de Río Cuarto (n=20), Argentina. La edad promedio del grupo fue de 27,7 años (SD=4,73 años), con un rango de 17 años. La distribución por género muestra un mayor porcentaje de mujeres (80%). Todos ofrecieron el consentimiento informado y se respetaron las normas éticas de confidencialidad y anonimatos de los datos recolectados.

2.2. Instrumento.

Se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas para valorar las expresiones de los estudiantes. Específicamente se les solicitó narrar los recursos educativos que promovieron una mayor autonomía y toma de decisiones en sus acciones y comportamientos como estudiante. Asimismo, especificar si tomaron alguna decisión para modificar, cambiar y transformar el contexto de enseñanza y de aprendizaje, y si se lo comunicaron a los docentes. Por último, se les consultó si resignificaron el futuro rol docente a partir de la experiencia vivenciada y el uso de las TIC en diversos escenarios y metodologías de enseñanza.

2.3. Procedimientos.

Se diseñó una clase invertida pensada para fortalecer la toma de decisiones de los estudiantes al tiempo que puedan repensar y transformar su futuro rol profesional como docentes en la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos mediados por TIC. Se les animó a acceder al material en línea sobre clase invertida, entre los cuales disponían de una guía teórica y dos videos disponibles en <https://www.youtube.com/watch?v=LPMvx6hAEIk&t=36s> y <https://www.youtube.com/watch?v=ePOnn0H9GMY>. Asimismo, se les presentó material teórico sobre aprendizaje significativo³⁷ y su vínculo con el modelo de clase invertida. De manera asincrónica también completaron un guía de estudio que se recuperó en discusiones en las clases virtuales. El objetivo fue que pensarán cómo promover aprendizajes significativos a partir de una clase invertida. Trabajaron de manera sincrónica en grupos cooperativos para elaborar un informe que plasmara reflexiones sobre el vínculo entre aprendizaje significativo y *flipped classroom*. Posteriormente, los informes fueron leídos por otros grupos de trabajos para seguir profundizando los planteamientos y las argumentaciones que se expusieron en esa clase virtual.

2.4. Análisis de datos.

Las respuestas de los participantes fueron analizadas utilizando las categorías desarrolladas en relación con la agencia transformadora a saber: resistir, criticar, explicar, visualizar, comprometerse con acciones y tomar decisiones³⁸. Es decir, se siguió un

³⁷ AUSUBEL, D. NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Editorial Trillas.

³⁸ HAAPASAARI, A., ENGSTRÖM, Y., KEROSUO, H. (2016). "The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention". *Journal of education and work*, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>

proceso deductivo, donde las voces de los estudiantes dan sentido a las categorías definidas *a priori*³⁹.

Las categorías se sintetizan en el siguiente cuadro basado en diversos aportes 40,41,42,43,44:

Cuadro 1. Descripción de las categorías

Categoría	Descripción
1. Resistir	Al cambio, a nuevas sugerencias o iniciativas.
2. Criticar	La actividad y organización actual. Orientado al cambio y con el propósito de identificar problemas en la forma de trabajo.
3. Explicar	Nuevas posibilidades o potencialidades en la actividad. Relacionado con experiencias positivas pasadas.
4. Visualizar	Nuevos patrones o modelos en la actividad. Sugerencias o presentaciones orientadas al futuro sobre una nueva forma de trabajar.
5. Compromiso con las acciones	Comprometerse a tomar acciones nuevas y concretas para cambiar la actividad.
6. Toma de acciones	Informar las acciones para cambiar la actividad durante o después de las experiencias vivenciadas.

3. Resultados.

A continuación, se presentan las categorías sintetizadas en el cuadro 1. Se analizan las expresiones de los estudiantes, como manifestación de la agencia transformadora hacia su formación docente y el rol de las TIC a futuro.

³⁹ RODRÍGUEZ SABIOTE, C., LORENZO QUILES, O., HERRERA TORRES, L. (2005). “Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad”. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, Vol. XV, Núm. 2, Págs. 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

⁴⁰ BREVIK, L., GUDMUNSDOTTIR, G., LUND, A., STRØMME, T. (2019). “Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence”. Teaching and Teacher Education, Vol. 86, Págs. 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>

⁴¹ ENGSTRÖM, Y. (2011). “From design experiments to formative interventions”. Theory & Psychology, Vol. 21, Núm. 5, Págs. 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

⁴² ENGSTRÖM, Y., SANNINO, A. (2016). “Expansive learning on the move: Insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso”. Infancia y Aprendizaje, Vol. 39, Núm. 3, Págs. 401-435. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119>

⁴³ HAAPASAARI, A., ENGSTRÖM, Y., KEROSUO, H. (2016). “The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention”. Journal of education and work, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>

⁴⁴ RIGO, D. Y., SQUILLARI, R., CARABALLO, M. R., ROVERE, R. (2021). “Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico”. Ciencia y Educación, Vol. 5, Núm. 2, Págs. 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>

3.1. Agencia transformadora.

El análisis de las expresiones de los estudiantes muestra un proceso cíclico integrado por diversas acciones, donde se vislumbra cómo ellos se convierten en agentes activos de sus propios procesos de aprendizaje.

Las acciones van desde *resistir* a prácticas nuevas que indefectiblemente la pandemia puso como condición necesaria para seguir sus trayectorias educativas. La educación virtual, y específicamente ser parte de una clase invertida genera algunos conflictos y dificultades para afrontar las nuevas circunstancias. Algunas vinculadas a aspectos materiales de conectividad y desigualdad de acceso y otras más ligadas a cuestiones inmateriales sobre modos de interaccionar a través de una pantalla. Al respecto, desarrollos teóricos recientes mencionan que la pandemia muestra con total crueldad la desigualdad social para acceder a dispositivos, conectividad y condiciones -materiales y simbólicas- para aprender en los hogares⁴⁵. Asimismo, explican que la pandemia, con su cruel pedagogía, muestra vulnerabilidades y dificultades, pero también devela prácticas novedosas y trabajos compartidos⁴⁶.

Algunas resistencias se evidencian cuando mencionan:

“Consideraba que la propuesta del docente no se adaptaba a lo que pensaba mejor para los alumnos. Después me di cuenta que el cambio era necesario, el contexto no era el mismo, la docencia se transformaba y yo también como alumno”.

“Es raro. - El profesor abandona su papel tradicional y nosotros como alumnos tomamos más protagonismo, (por decirlo de alguna manera). Es difícil tener tanta responsabilidad”.

“No lograba ver la utilidad de esta nueva forma al principio, mi condición de acceso es muy desigual respecto a mis otros compañeros”.

Conjuntamente, y de manera recursiva, otros estudiantes muestran fuertes *críticas* al modelo educativo anterior. Un proceso de enseñanza y de aprendizaje que caracterizan como encapsulado, memorístico y con una participación pasiva en la construcción del conocimiento. Así lo expresan:

“Para ser sincero, cuando inicié el cursado hace unos meses, mi único propósito era "refrescar" algunos contenidos para aprobar más fácilmente el final (tengamos en cuenta que ya tenía regular la asignatura, su dictado había sido monótono y no recordaba mucho el contenido). Sin embargo, y al pasar las clases, me he dado cuenta que gané mucho más que sólo una "refrescada". En otras palabras, mi propósito en sí no ha variado, pero la manera de cumplirlo sí. Todo el cursado me ha resultado altamente positivo. Las tecnologías nos acercan al contenido de una manera distinta, más autónoma, en tiempos y espacios que podemos ir manejando en nuestras agendas”.

“Tomando conciencia de mis propias acciones, entiendo que yo usaba mi memoria para aprender de forma repetitiva. Hoy puedo entender mi mala posición, dejando al descubierto que mi participación es reducida por el miedo a equivocarme, eso me hizo

⁴⁵ SABULSKY, G. (2020). “Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión”. Revista EFL. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad, Vol. 6, Núm. 10, Págs. 27-43. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>

⁴⁶ DE SOUSA SANTOS, B. (2020). La cruel pedagogía del virus / Prólogo de María Paula Meneses. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf.

entender que esto es por error y tanteo, entonces ya puedo aceptar y adueñarme de todo eso para poder evolucionar con respecto al aprendizaje que estoy construyendo. Claramente la tecnología ayuda, los nuevos recursos y metodologías disparan otra interacción docente-alumno. Antes las explicaciones teóricas largas no me ayudaban mucho. Me sentía pasiva, me inhibían”.

En consonancia con las voces de los estudiantes un estudio expone que tanto la enseñanza como el aprendizaje pueden considerarse como procesos horizontales y relacionales de intercambio e hibridación. Los procesos verticales no pueden concebirse como el único aspecto y superior del aprendizaje. Es la dimensión horizontal y dialógica la que transforma a los sujetos, los empodera y les posibilita nuevos aprendizajes. Donde los recursos digitales son cruciales para expandir nuevos horizontes⁴⁷.

Las expresiones también muestran algunas intenciones que intentan *explicar* esos nuevos horizontes de cambio y transformación, desde experiencias pasadas y presentes. Así lo comenta un alumno:

“Tal como me sucede en varios ámbitos de mi vida, hacer uso de recursos que propenden a "construir" de modo colaborativo aprendizajes o ideas, resulta ser un recurso que me da excelentes resultados. Reitero, no sólo en la asignatura, sino también en otros ámbitos y antes de la pandemia. Por otra parte, valoro positivamente la inmediatez con la que surge el uso de la plataforma "Meet" en el contexto actual (aunque sin duda extraño la presencialidad). A modo de cierre, la metodología propuesta ‘aula invertida’ no sólo me sirvió para reafirmar mi confianza en estos recursos específicos; sino también para replantearme su utilización en determinados procesos, más allá de la vida cotidiana, del chat de amigos”.

Algunos estudios explican que hay un redescubrir de las TIC en los procesos educativos⁴⁸. Los estudiantes, en su mayoría, antes de la emergencia educativa consideraban a los recursos digitales, y sobre todo las redes sociales, como medios para intercambiar con sus pares. Se conciben que las TIC son parte inherente de nuestras vidas, de nuestra cotidianidad y de nuestra cultura. Se utilizan para saciar el ocio, simplemente para estar a la moda o estar conectados. No obstante, frente a la coyuntura actual los interrogantes “¿qué pasaría si fusionáramos y trasladáramos ese ocio, esa potencialidad de ser autodidactas a las aulas? ¿Qué sucedería si nos empoderamos de las TIC para enriquecer y reconfigurar cognitivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué cambiaría si aprovechásemos el caudal de posibilidades y herramientas online que nos ofrecen las nuevas tecnologías dentro de las aulas?”⁴⁹ cobran nuevamente vigencia.

Las tecnologías digitales no se desarrollaron ni se concibieron originalmente con fines de aprendizaje, pero han evolucionado y se han adaptado para convertirse en un recurso indispensable para la comunidad educativa, tanto alumnos como docentes están

⁴⁷ ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. (2016). “Expansive learning on the move: Insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso”. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 39, Núm. 3, Págs. 401-435. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119>

⁴⁸ RIGO, D. (2020). “Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia”. *Innovaciones Educativas*, Vol. 22(Especial), Págs. 143 - 161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>

⁴⁹ El entrecomillado procede de RAMÍREZ, M. (2015). “Del ocio al empoderamiento de las TIC en la educación”. *Actas De Periodismo y Comunicación*, Vol. 1, Núm. 1. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2957/2553>. Op. Cit. Pág. 1.

descubriendo su potencial⁵⁰. Específicamente, algunos autores hablan de una agencia transformadora digital que captura la competencia de los estudiantes para tomar iniciativas y transformar sus prácticas mediante la selección y el uso de herramientas digitales relevantes⁵¹.

Agencia digital transformadora que los estudiantes *visualizan* y ponen de manifiesto también en las siguientes expresiones:

“Una decisión que tomé fue cambiar la visión que tenía sobre mi rol, tratando de asumirme como docente para poder aprender mejor los contenidos, y de esta manera me resulta más simple asimilarlos y más entretenido”.

“En este contexto que estamos viviendo de pandemia, fueron muchos los nuevos recursos utilizados. Internalizarnos en la virtualidad con todo lo que esto implica fue un proceso largo pero muy fructífero. La tecnología contiene mucho materiales y plataformas que son enriquecedoras para el aprendizaje”.

“Los recursos educativos que brindaron esa autonomía fueron todos aquellos que se utilizó durante el inicio como una propuesta integradora e inclusiva para que todos los estudiantes puedan acceder al contenido y dictado de la materia. Plataformas virtuales (Meet o Google Classroom), no solo la utilizada por los docentes sino otras plataformas que permiten el intercambio de aprendizaje (Facebook, WhatsApp) sirven de utilidad para lograr la propuesta del docente para la formación del alumno de forma autónoma. Más la propuesta de aula invertida que aglutina todo lo que dije anteriormente”.

En esos términos los estudiantes dejan entrever que el aprendizaje en torno a las TIC muestra el poder y las posibilidades que se abren para transformar el campo educativo. No solo los procesos de aprendizaje, de enseñanza, sino de formación como futuros docentes. Al respecto, *toman compromisos y acciones* cuando mencionan:

“Considero que "vernors en la mirada del otro" fue una gran herramienta para adquirir una mayor autonomía en nuestras acciones y comportamientos. Ver a E⁵² y L en instancias de práctica, la dedicación y trabajo para armar una clase invertida para nosotros además de habilidades tecnológicas que ello requería. A R y L la dedicación, trabajo, responsabilidad y respeto. Recuerdo a L en clases del cursillo, muy molesta me queje de unos compañeros que interrumpían constantemente y en voz baja le pedí que los sacara. Por supuesto me calmo, me pidió que me enfoque en la actividad y más tarde nos dedicó unas palabras para que reflexionemos de porque estábamos ahí (en la "uni", en el cursillo) y estaba segura hasta hace un días atrás que la respuesta era para aprender, "saber más". En la clase de hoy con R resignifique esa situación, por supuesto que aún queda un largo camino como estudiante, pero mi posición ya no es solo aprender conceptos o teorías, sino también quienes queremos ser dentro del salón de clases y quienes son los verdaderos actores dentro de él, la importancia de contener, de escuchar, de generar espacios de aprendizajes con retroalimentación, revalorizando las TIC, modelos como la clase invertida, que el docente esté para guiar, pero la construcción es en equipo. Sin duda un aprendizaje significativo”.

⁵⁰ PRADA-NÚÑEZ, R., HERNÁNDEZ-SUÁREZ, C., MALDONADO-ESTEVEZ, E. (2020). “Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social”. Revista ESPACIOS, Vol. 41, Núm. 42, Págs. 260-268. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/20414222.html>

⁵¹ BREVIK, L., GUDMUNDSDOTTIR, G., LUND, A., STRØMME, T. (2019). “Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence”. Teaching and Teacher Education, Vol. 86, Págs. 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>

⁵² Se reemplazan los nombres personales por la inicial, para preservar el anonimato de las respuestas.

“Aunque estuve hasta la madrugada leyendo el material no pretendía dejar sin hacer una actividad, así como también desaprovechar la retroalimentación con mis compañeras. Puse el empeño para cumplir el objetivo, aunque en otra situación sería más óptimo el desempeño, lo hice para aprender significativamente. No es positivo para un estudiante dejar que otro compañero haga el trabajo de uno. Siempre debe existir la voluntad, la disposición y motivación para cumplir con compromiso y responsabilidad”.

“En términos de clase invertida, me sirvió mucho el uso de las TIC dado que son trasladables a muchos ámbitos de lo laboral a lo social. Ahora bien, en materia de aprendizaje decidí nutrirme de este aprendizaje para sentir que me podía adaptar a diversas situaciones en el futuro como docente”.

“Opté por dejar de temerle a la equivocación es porque me vi retrocediendo en vez de avanzar, claro está que es parte del proceso equivocarse”.

Con soportes afectivos, las expresiones de los estudiantes resaltan que tanto ellos como los docentes se comprometen por una nueva forma de hacer educación en pandemia. Dar vuelta la clase, y la posibilidad de invertir los roles. Un estudiante con mayor responsabilidad y un profesor como guía, lo cual ofrece una mirada distinta del docente que desean ser a futuro.

Asimismo, señalan dilemas y conflictos derivados de la propia necesidad de afrontar la digitalización emergente. Vislumbran un nuevo potencial de desarrollo y toman acciones para transformar la actividad actual y futura. Quedando en claro que la agencia transformadora va más allá de los eventos individuales, y se liga a interacciones colectivas a lo largo del tiempo⁵³.

En síntesis, en este proceso cíclico la agencia se transforma, evoluciona constantemente y moldea la forma de comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto se tiene la posibilidad de empoderar a las TIC, como recursos digitales que la pandemia puso al servicio de lo educativo casi como una exigencia. Generando resistencias, críticas a las viejas prácticas, ayudando a visualizar nuevas maneras de educar, comprometiéndose a promover rupturas de prácticas cristalizadas hacia la toma de decisiones y acciones que implican un viaje por tierras inexploradas de la zona de desarrollo próximo⁵⁴.

4. Consideraciones finales.

En este estudio se propuso comprender las expresiones de un grupo de estudiantes frente al desafío de participar de una clase invertida como espacio para repensar las TIC hacia las futuras prácticas docentes y cómo la agencia transformadora posibilita repensar el futuro rol docente al incorporar nuevas metodologías de enseñanza mediadas por las TIC. Los análisis proporcionan una contribución clara para la educación superior y la formación docente inicial para trazar lineamientos educativos de cara a promover la agencia transformadora en contextos atravesados por recursos digitales.

En el estudio desarrollado se rescata la importancia de empezar a pensar a las instituciones educativas más allá de las infraestructuras físicas. Descubrir los espacios relacionales emergentes, que a menudo surgen durante las crisis, tales como los escenarios mediados por las TIC durante la pandemia por COVID-19. De esos escenarios, el enfoque

⁵³ ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A., VIRKKUNEN, J. (2014). “On the methodological demands of formative interventions”. *Mind, Culture, and Activity*, Vol.21, Núm. 2, Págs. 118–128.

⁵⁴ ENGESTRÖM, Y. (2000). “From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology”. In Luff, P. Hindmarsh, J. y Heath, C. (Eds.), *Workplace studies*. Cambridge University Press.

de aula invertida muestra a partir de los resultados alcanzados que las acciones y las expresiones de agencia surgen cuando los participantes son apoyados en el proceso colaborativo de análisis, visualización y rediseño de su práctica. En consecuencia, acordamos con el compromiso y la necesidad urgente de ofrecer actividades académicas que brinden apoyo y un espacio neutral de discusión y crítica de las prácticas actuales para facilitar el desarrollo de la agencia transformadora⁵⁵.

En tal sentido, las intervenciones programáticas tienen como finalidad generar puentes entre la teoría y la práctica. Tal diseño metodológico fue utilizado en la presente investigación con el propósito de promover que los estudiantes se convirtieran en agentes de su propio proceso educativo al participar de una clase invertida. En ese marco, los resultados muestran que los participantes lograron generar rupturas con prácticas educativas encapsuladas en vista a incorporar enfoques pedagógicos que incluyan las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de lo formulado en investigaciones previas⁵⁶. Es decir, que la agencia transformadora implica el diseño y la implementación de prácticas educativas, donde la responsabilidad formativa descansa firmemente en los agentes, en este caso los formadores de docentes y los futuros profesores, en su camino hacia la preparación de educandos y educadores en un mundo digitalizado, en constante reflexión sobre el propio quehacer.

Asimismo, encontramos que la formación docente en su fase inicial es fundamental para andamiar, afrontar resistencias, reflexionar y visualizar nuevos horizontes comprometiéndose a generar cambios en los entornos educativos de la mano de diversos recursos digitales. Al respecto, estudios recientes postulan y remarcan que la digitalización requiere la colaboración conjunta de docentes y estudiantes para hacer frente y desarrollar una agencia digital transformadora⁵⁷. Ser agénticos frente a situaciones educativas desafiantes -como la pandemia-, supone recurrir a recursos digitales relevantes para transformar el problema en un evento constructivo, en el que se pueda enseñar, aprender y formarse. Proceso cíclico que implica acciones proactivas como las encontradas en este estudio: colaborar para innovar la práctica educativa, reflexionar sobre el rol docente y accionar en consecuencia, empoderar las TIC y, repensar el ser docentes frente al avance de las nuevas tecnologías digitales.

Para finalizar, consideramos que en futuros estudios debe contemplarse un diseño mixto de investigación para contar con datos tanto cuantitativos como cualitativos que den mayor objetividad a los hallazgos encontrados. Asimismo, se sugiere ampliar la muestra y utilizar entrevistas para recoger las voces de los estudiantes en sus expresiones. Por último, es relevantes valorar si los cambios expresados por los alumnos se mantienen luego de la intervención. Sobre todo, desarrollar los estudios en contextos de prácticas de formación docentes locales y situadas, en tanto las condiciones estructurales y socioculturales pueden actuar para habilitar o restringir la agencia⁵⁸. Por lo tanto, es necesario comprender cómo

⁵⁵ ENGLUND, C., PRICE, L. (2018). "Facilitating agency: the Change Laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education". *International journal for academic development*, Vol.23, Núm. 3, Págs., 192-205 <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.147883>

⁵⁶ ENGSTRÖM, Y. (2000). "From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology". In Luff, P. Hindmarsh, J. y Heath, C. (Eds.), *Workplace studies*. Cambridge University Press.

⁵⁷ CARSON, L., HONTVEDT, M., LUND, A. (2021). "Student teacher podcasting: Agency and change". *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 29, Págs. 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>.

⁵⁸ ENGLUND, C., PRICE, L. (2018). "Facilitating agency: the Change Laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education". *International journal for academic development*, Vol.23, Núm. 3, Págs., 192-205 <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.147883>

los contextos pueden apoyar u obstaculizar el desarrollo de la agencia cuando se diseñan las intervenciones formativas que facilitan el cambio.

5. Bibliografía.

- AREA-MOREINA, M. (2020). “La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias”. En Trillo, F. (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 121-142). Madrid: Narcea.
- MEDINA RIVILLA, A. (2020). Criterios para el diseño y mejoras curriculares de los planes de estudio universitarios. Análisis del EES. En Trillo, F. (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 39-67). Madrid: Narcea.
- AUSUBEL, D. NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- RIGO, D. (2020). “Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia”. *Innovaciones Educativas*, Vol. 22(Especial), Págs. 143 - 161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- RIGO, D., RICCETTI, A. (2020). “Innovar y comprometer en los espacios de formación docente universitario. Estudios sobre el modelo de enseñanza invertida en el profesorado en educación física”. *ECO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, Vol. 17. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/03/Rigo.pdf>
- RIGO, D. Y., SQUILLARI, R., CARABALLO, M. R., ROVERE, R. (2021). “Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico”. *Ciencia y Educación*, Vol. 5, Núm. 2, Págs. 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- RIGO, D., PAOLONI, P. (2019). “Compromiso con la formación inicial de docentes Clase invertida y TIC”. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, Vol. 8, Núm. 2, Págs. 102-115. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12171>
- BREVIK, L., GUDMUNSDOTTIR, G., LUND, A., STRØMME, T. (2019). “Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence”. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 86, Págs. 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- BURBULES, N., CALLISTER, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- CARSON, L., HONTVEDT, M., LUND, A. (2021). “Student teacher podcasting: Agency and change”. *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 29, Págs. 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>.
- DAMÇA, C., LANGFORD, M., UEHARA, D., SCHERER, R. (2021). “Teachers’ agency and online education in times of crisis”. *Computers in Human Behavior*, Vol. 121, Págs. 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus / Prólogo de María Paula Meneses*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Recuperado de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf.

- DUSSEL, I. (2020). “La formación docente y los desafíos de la pandemia”. *Revista EFI. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad*, Vol. 6, Núm. 10, Págs. 11-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>
- ENGESTRÖM, Y. (2000). “From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology”. In Luff, P. Hindmarsh, J. y Heath, C. (Eds.), *Workplace studies*. Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. (2011). “From design experiments to formative interventions”. *Theory & Psychology*, Vol. 21, Núm. 5, Págs. 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. (2016). “Expansive learning on the move: Insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso”. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 39, Núm. 3, Págs. 401-435. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119>
- ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A., VIRKKUNEN, J. (2014). “On the methodological demands of formative interventions”. *Mind, Culture, and Activity*, Vol.21, Núm. 2, Págs. 118–128.
- ENGLUND, C., PRICE, L. (2018). “Facilitating agency: the Change Laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education”. *International journal for academic development*, Vol.23, Núm. 3, Págs., 192-205 <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.147883>
- ESCORIAZA, S. ESTELLER, F., JALIL, J. M. y SCIFO, G. (2015). *Argentina y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Trabajo de Investigación. Mendoza: Universidad nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7147/39-escoriazaestellerjaliliscifotesisfce.pdf
- ESTEBAN-GUITART, M., MOLL, L. C. (2014). “Lived experience, funds of identity and education”. *Culture & Psychology*, Vol. 20, Núm. 1, Págs. 70–81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- GURAYA, S. Y. (2020). “Transforming laparoendoscopic surgical protocols during the COVID-19 pandemic; big data analytics, resource allocation and operational considerations”. *International journal of surgery (London, England)*, Vol. 80, Págs. 21–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.06.027>
- GUTIÉRREZ, K., PENUEL, W. (2014). “Relevance to practice as criterion for rigor”. *Educational Researcher*, 43(1), pp. 19-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- HAAPASAARI, A., ENGESTRÖM, Y., KEROSUO, H. (2016). “The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention”. *Journal of education and work*, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- HUMRICKHOUSE, E. (2021). “Flipped classroom pedagogy in an online learning environment: A self-regulated introduction to information literacy threshold concepts”. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol., 47, Núm. 2, Págs. 102327. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102327>

- LION, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, oficina para América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20TIC%20-%20Carina%20Lion.pdf>
- LIPPONEN, L., KUMPULAINEN, K. (2011). “Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education”. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, Núm. 5, Págs. 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- LORICO, D. S., LAPITAN, J. R., TIANGCO, C., SUMALINOG, D. A., SABARILLO, N., DIAZ, J. M. (2021). “An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic”. *Education for Chemical Engineers*, Vol. 35, Págs. 116–131. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.01.012>
- LUND, A., VESTØL, J. M. (2020). “An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics”. *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol. 25, Págs. 100390, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100390>
- MACCAGNO, A. P. (2017). “La implementación del Programa Conectar Igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Vol. XVIII, Núm. 32, Págs. 103-118. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=13553&id_libro=649
- MÄKITALO, A. (2016). “On the notion of agency in studies of interaction and learning”. *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 10, Págs. 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- OPAZO FAUNDEZ, A. R., ACUÑA BASTIAS, J. M., ROJAS POLANCO, M. P. (2016). “Evaluación de Metodología flipped classroom: primera experiencia”. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, Vol. 2, Núm. 2, Págs. 90-99. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2030>
- PRADA-NÚÑEZ, R., HERNÁNDEZ-SUÁREZ, C., MALDONADO-ESTEVEZ, E. (2020). “Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social”. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41, Núm. 42, Págs. 260-268. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/20414222.html>
- RAMÍREZ, M. (2015). “Del ocio al empoderamiento de las TIC en la educación”. *Actas De Periodismo y Comunicación*, Vol. 1, Núm. 1. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2957/2553>
- RANDO BURGOS, E. (2021). “La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual”. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Vol. 24, Págs. 47-56. <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>
- RINAUDO, M. C. (2007) “Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores”. En Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2007), *Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda* (pp. 55-84). Buenos Aires: La Colmena.

- RODRÍGUEZ SABIOTE, C., LORENZO QUILES, O., HERRERA TORRES, L. (2005). “Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, Vol. XV, Núm. 2, Págs. 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- ROS GÁLVEZ, A., ROSA GARCÍA, A. (2014). “Videos docentes de Microeconomía: análisis de su impacto externo e interno”. *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18, Págs. 75-84. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43949
- SABULSKY, G. (2020). “Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión”. *Revista EFI. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad*, Vol. 6, Núm. 10, Págs. 27-43. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>
- YAMAZUMI, K. (2009). “Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration”. En Sannino, A., Daniels, H. y Gutiérrez, K. (ed.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 212-227). Cambridge University Press.

Investigación sustantiva

¿HACIA UN CAMBIO DE MODELO EN LA RELACIÓN ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA- CONTRIBUYENTE? ANÁLISIS DEL CUMPLIMIENTO FISCAL VOLUNTARIO

Towards a paradigm change in the tax Administration-taxpayer relation? Aanalysis of voluntary tax compliance

Recibido: 20 de marzo de 2021

Aceptado: 7 de julio de 2021

José Francisco Sedeño López
Personal Investigador en Formación
Derecho Financiero y Filosofía del Derecho
josesedeno@uma.es
Universidad de Málaga

RESUMEN

Este trabajo analiza el cumplimiento fiscal voluntario con el objetivo de determinar cuáles son las características que determinan que un contribuyente cumpla de forma voluntaria o no. De esta forma, se abandona la teoría económico-racional tradicional y se aboga por una visión más moderna que tenga en cuenta, además de los económicos, factores sociológicos. En este sentido, y a partir de los datos tomados de una de las últimas encuestas del CIS (Opinión Pública y Política Fiscal XXXV, estudio N.º 3221, 2018) sobre este tema, se observa que los contribuyentes más cumplidores se caracterizan por factores como un mayor beneficio individual percibido o una baja percepción de la presión fiscal comparada, entre otras variables sociológicas e individuales.

PALABRAS CLAVE

sociología fiscal, cumplimiento fiscal voluntario, tolerancia fiscal, fraude fiscal.

ABSTRACT

This paper analyzes the tax compliance, in order to study which are the factors determining a taxpayer to pay or not voluntarily. According to this, the traditional economic-rational theory is abandoned, and a more modern vision is advocated that considers, in addition to the economic ones, sociological factors. In this sense, and from the data taken from one of the last CIS (Opinión Pública y Política Fiscal XXXV, N.º 3221, 2018) survey on this subject, it is observed that the most compliant taxpayers are characterized by greater benefit perceived or a low perception of comparative fiscal pressure, among other sociological and individual variables.

KEYWORDS

tax sociology, tax compliance, tax tolerance, tax evasion.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La utilización de nudges para fomentar el cumplimiento de las obligaciones tributarias. 2.2. Normas oficiales y normas sociales. 2.2.a) Económicas. 2.2.b) Socioculturales. 2.3.c) Demográficas. 2.3. Modelo teórico-analítico. 2.4. Hipótesis. 3. Metodología: Datos, variables y análisis. 3.1. Datos. 3.2. Variable dependiente. 3.3. Variables independientes. 3.3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. El peso del factor social en el cumplimiento de las obligaciones tributarias. 4.2. Factores económico- racionales: el beneficio individual antes que el colectivo. 4.3. Factores socioculturales o la importancia del entorno. 4.4. Factores demográficos. Persona mayor y de renta alta: el perfil del cumplidor voluntario. 5. Discusión. 6. Conclusiones y posibles líneas de investigación futuras. 7. Bibliografía.

1. Introducción.

La resistencia al pago de los impuestos es una constante histórica. Tradicionalmente, se ha analizado el comportamiento del contribuyente desde la perspectiva de la elección racional (Coleman, 2011), en virtud de la cual los individuos llevan a cabo un análisis racional, por un lado, de los beneficios que reporta el incumplimiento y, por otro lado, del riesgo de que dicho comportamiento sea descubierto (Soto Bernabeu, 2020). Esta visión clásica del *homo economicus* ha llevado a las Administraciones tributarias a la utilización de medidas coercitivas o sancionadoras, pues se consideraba que, cuanto mayor fuera la cuantía de la sanción, menor sería la propensión del contribuyente al riesgo. De esta forma, el fundamento de la sanción era doble: por un lado, como castigo y, por otro, como prevención. (Grande, 2019).

Sin embargo, diferentes estudios sugieren la necesidad de abandonar la visión utilitarista e incorporar una visión psicológica y sociológica del contribuyente: de acuerdo con James (2005), para fomentar la conciencia tributaria es necesario comprender los factores no económicos que afectan a la toma de decisiones de contribuyentes, ya que éste no es perfectamente racional, sino “predeciblemente irracional” (Ariely, 2008). En este sentido, en los últimos años se han llevado a cabo multitud de estudios que han analizado lo que se ha venido denominando “la moral fiscal”, para hacer referencia: “a las situaciones en que, frente a una igualdad de oportunidades, algunos contribuyentes evaden y otros cumplen siempre” (Giachi, 2014:78). A diferencia de la teoría racional, este nuevo paradigma: “sostiene que las personas no buscamos nuestro propio interés, ni somos maximizadores de beneficios o minimizadores de costes, sino que, además de nuestra racionalidad, también está limitada nuestra capacidad de procesar información y tomar decisiones bajo incertidumbre” (Grande, 2019:18).

Con base en todo lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es analizar, desde una perspectiva sociológica, cuáles son los factores que explican que un individuo cumpla con sus obligaciones tributarias de forma voluntaria. Estos resultados podrían ayudar en la elaboración de las futuras reformas tributarias, de cara a mejorar la relación entre la administración tributaria y el contribuyente, aumentando la credibilidad y confianza en el sistema tributario y, por ende, la recaudación de tributos, a la vez que disminuyen los niveles de evasión fiscal. Para ello, se procederá a presentar a la discusión teórica y la propuesta metodológica que permita un correcto abordaje del tema de estudio.

2. Marco teórico.

2.1. La utilización de nudges para fomentar el cumplimiento de las obligaciones tributarias.

La Sociología jurídica estudia las normas jurídicas como hecho social: en otras palabras, estudia la relación entre el derecho y la sociedad (Díaz, 1965:77). Ya Durkheim definió los dos temas que la sociología jurídica debía centrarse: cómo se crean las normas jurídicas y cómo funcionan en la sociedad (Récasens, 1964:581). En relación con la primera de las cuestiones, se ha discutido durante mucho tiempo sobre si las normas jurídicas son simples mandatos dados por las autoridades competentes o si por el contrario proceden del consenso social sobre el deber ser (García Villegas, 2012:136).

Tradicionalmente, para fomentar el cumplimiento de las obligaciones voluntarias, la Administración ha adecuado sus actuaciones a los comportamientos de los contribuyentes: es la denominada *responsive regulation* o regulación responsiva (Sanz, 2019; Soto Bernabeu, 2018). No obstante, si la Administración tributaria aspira a modificar la conducta de los ciudadanos para que cumplan con sus obligaciones de forma voluntaria, es necesario conocer los factores que influyen en su comportamiento (Soto Delgado, 2016). A nivel internacional, uno de los ejemplos más célebres es el modelo piramidal introducido en 1998 por la Administración tributaria australiana (*Australian Taxation Office, ATO*). Esta pirámide se elabora mediante un sistema de evaluación del riesgo fiscal de los contribuyentes denominado BISEP (por sus siglas en inglés: *business, industry, sociological, economic y psychological*) y su clasificación en categorías, para, posteriormente, la Administración lleve a cabo las medidas que considere oportuno (Soto Bernabeu, 2020). En este sentido, Sanz Gómez (2016:46) ha afirmado que: “si recordamos de nuevo el modelo de la pirámide de cumplimiento, concluiremos que la Administración no puede renunciar a tener determinados coercitivos, aunque sí debe aplicarlos con cautela y nunca como primer recurso”. Aplicando una metodología similar, Wert (2001) identificó cuatro tipos de ciudadanos, a los que clasificó en función de su confianza en el cobro de impuestos y su tolerancia ante el aumento de impuestos: *los cumplidores responsables, los liberales descreídos, los estatistas y los indiferentes descreídos*. En España, se avanza hacia un mayor cumplimiento cooperativo, basado en la transparencia, la confianza y las actuaciones de asistencia y colaboración, como muestra la creación del Foro de Grandes Empresas o la modificación en el año 2015 de la Ley General Tributaria (LGT) para reforzar la figura del asesor fiscal en el contexto de la colaboración social, aunque todavía queda un largo camino que recorrer (Pablos Mateos, 2019). De esta manera, se puede hablar de una “construcción normativa” del cumplimiento normativo, basada en unos principios de buena administración, compromisos y mecanismos de relación cooperativa (Sanz Gómez, 2019); si bien, hasta el momento, se ha centrado principalmente en las grandes empresas y en la lucha contra la planificación agresiva (Sánchez López, 2017).

Las administraciones públicas han de acomodar su actuación al comportamiento y a las características de los ciudadanos: solo así será capaz de transformar la conducta de los contribuyentes a través de los “empujoncitos” o *nudges* (Moreu, 2018 y García Artegoitia, 2019), definidos por Thaler y Sunstein como: “cualquier aspecto de la arquitectura de las decisiones que modifica las conductas de las personas de una manera predecible sin prohibir ninguna opción ni cambiar de forma significativa sus incentivos económicos” (Thaler y Sunstein, 2009:20). Para que estos “empujoncitos” sean efectivos, es necesario que sean fáciles, atractivos, sociales y a tiempo (BIT, 2018). La utilización de este tipo de medidas ha sido muy estudiada, por ejemplo, en el campo de las donaciones y las *default rules* (Thaler y Sunstein, 2009) y, aunque en el campo del cumplimiento de las obligaciones tributarias no ha sido muy aplicado, en los últimos años se han llevado a cabo diversos

estudios en este sentido. Así, es célebre el ejemplo de Reino Unido, cuya Autoridad Fiscal consiguió aumentar el pago de impuestos a través del envío de cartas a los contribuyentes morosos, a los que se le recordaba que la mayoría de la población paga sus impuestos a tiempo (BIT, 2018). En España, se ha demostrado que la posibilidad de presentar la declaración de la renta de forma online a través de un borrador en el que los datos han sido prellenados incrementa la recaudación, así como la reducción del número de clics en este proceso (García Artegoitia, 2019 y BIT, 2018). Además, se han desarrollado propuestas de mejora, como utilizar cartas de colores, crear un historial de buenos contribuyentes o reforzar la norma social a través de la posibilidad de compartir el resultado de la declaración en redes sociales, entre otras medidas (Grande, 2019): todas estas actuaciones ponen de manifiesto la importancia del factor social en la acción del contribuyente.

2.2. Normas oficiales y normas sociales.

Las acciones están influenciadas tanto por la razón como por las normas (Elster, 1990). Al hablar de normas, debemos distinguir entre legales y sociales: mientras que la legal se relaciona con un comportamiento obligatorio, la norma social se refiere a algo que ocurre con regularidad, con recurrencia (García Villega, 2012). Así, las normas sociales son un mecanismo motivacional, “predisposiciones emocionales y de comportamiento de los individuos” (Elster, 1990:6). Por otro lado, el funcionalismo y la escuela estructuralista sostienen que la norma social, junto a la posición en la estructura social influye sobre el comportamiento de los individuos sociales (Radcliffe- Brown, 1940), a la vez que los mecanismos de socialización y control social permiten, respectivamente, el aprendizaje de las normas sociales y la vigilancia de la tendencia a la desviación (González, 1971:200). En este sentido, cabe resaltar la relación existente entre las normas sociales y las normas oficiales. Para Portes y Haller (2004:22) a medida que aumentan los controles del Estado, también lo hacen las actividades no reguladas: es la paradoja del control del Estado, aplicable a los mecanismos de evasión impositiva “que no existirían si no hubiera sistemas tributarios que, a medidas que se vuelven más estrictos, refuerzan los incentivos y las posibilidades para intentar resarcirse mediante el ocultamiento o a través de diversas estrategias de transferencia” (Gherssi, 1997; Leonard, 1998). De esta forma, queda patente la importancia de la norma social, hasta el punto de afirmar que es más fuerte que la norma oficial, ya que: “ante la falta de una regulación del Estado que satisfaga las necesidades básicas de la población, ésta generalmente se auto- organiza a partir de los elementos de solidaridad social y fiscalización normativa que pueda encontrar” (Portes y Haller, 2004:27). Desde este punto de vista, las normas sociales nacen por el interés del individuo en su existencia, lo que lleva a que esté dispuesto a renunciar a parte de su poder a cambio de que los demás cedan parte del suyo: así, el nacimiento de la norma social se configura como un intercambio de poder interesado (Coleman, 2011). Por consiguiente, los actores estarán dispuestos a aceptar las normas siempre y cuando perciban que su cumplimiento les beneficia: en otras palabras, aquellas normas que no se perciben como beneficiosas están destinadas a ser incumplidas y, con el paso del tiempo, incluso a desaparecer. En lo que al cumplimiento tributario se refiere, el mayor o menor fraude fiscal dependerá, en gran medida, de una percepción positiva del pago de impuestos (D’Attoma, 2017).

Como consecuencia del progresivo abandono del modelo del *homo economicus* y su sustitución por un enfoque mucho más social, en los últimos años ha proliferado abundante literatura sobre los distintos factores que afectan al fraude fiscal o, visto de otra forma, al cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias (Horodnic, 2018: 868). Estos estudios se han basado en el análisis de la influencia de distintos factores sobre la ya mencionada *moral fiscal*, de forma que se ha comprobado la relación entre ésta y elementos

como la confianza en el gobierno (Andriani, 2016), la confianza en los demás (Çevic, 2016) o la deseabilidad social (Brunnon, 2018). Además, también ha quedado probada la influencia de los factores demográficos sobre la moral fiscal: distintos estudios han mostrado que la edad y el nivel de estudios (Llacer, 2014) tienen una relación positiva con el cumplimiento voluntario de las obligaciones fiscales, mientras que las mujeres tienden a tener una mayor moral fiscal que los hombres (Giachi, 2014). Por tanto, en línea con lo ya mencionado, es esencial conocer cómo influyen los factores sociales en el comportamiento de los sujetos, para transformar esas normas sociales en *nudges* y políticas públicas eficientes que consigan los objetivos perseguidos: el pago de impuestos de forma voluntaria en este caso.

A la luz de estos trabajos, se está en disposición de afirmar que las variables que afectan al cumplimiento tributario pueden agruparse en tres categorías: económicas, demográficas y socioculturales (Kirchler, 2007). En la figura 1 puede observarse un resumen de los principales factores, agrupados en cada una de las tres categorías señaladas.

Figura 1: Principales factores con influencia sobre el cumplimiento voluntario

Variable	Resultado	Estudio
Económicas	El contribuyente cumplirá voluntariamente si el beneficio obtenido es mayor que el de no cumplir	Allingham y Sandmo (1972)
Socioculturales		
Confianza política	Cuanto mayor sea la confianza, mayor será la probabilidad de cumplimiento voluntario	Giachi (2014)
Confianza en el presidente	Cuanto mayor sea la confianza, mayor será la probabilidad de cumplimiento voluntario	Torgler (2005)
Confianza en los partidos políticos	Cuanto mayor sea la confianza, mayor será la probabilidad de cumplimiento voluntario	Lago (2010)
Patriotismo	Relación positiva entre patriotismo y cumplimiento voluntario	Horodnic (2018)
Confianza en los demás	Un mayor sentido de pertenencia a la comunidad fomenta el cumplimiento voluntario	Çevic (2016)
Deseabilidad social	La deseabilidad social influye positivamente en el cumplimiento voluntario	Brunnon (2018)
Demográficas		
Edad	Relación positiva entre edad y cumplimiento voluntario	Llacer (2014)
Educación	Relación positiva entre educación y cumplimiento voluntario	Torgler <i>et al</i> (2017)
Satisfacción con la vida	Relación positiva entre satisfacción con la vida y cumplimiento voluntario	Horodnic (2018)
Cultura regional	Relación positiva entre cultura regional y cumplimiento voluntario	Giachi (2014)

Fuente: Elaboración propia

2.2.a) Económicas

En relación con la categoría económica, la *teoría de la utilidad esperada* ha sido uno de los enfoques más empleados (Idrus, Lalo, Tenreng y Badruddin, 2020). De acuerdo con ésta, los contribuyentes, ante un hecho con consecuencias inciertas, van a elegir aquella opción que tenga una utilidad esperada más alta: este método se asemeja a la teoría de la elección racional de Elster y a los conceptos de función de utilidad y maximización del beneficio (Elster, 1990b). En este sentido, cabe destacar al modelo desarrollado por Allingham y Sandmo (1972), vigente durante muchos años, en el que se asume el enfoque del contribuyente maximizador de beneficios y minimizador de costes,

cuyo comportamiento se determina tras comparar el beneficio entre cumplir y no cumplir (Horodnic, 2018:2018). Sin embargo, al margen de los factores económicos, se ha desarrollado una sociología fiscal en torno a la idea de moral fiscal, entendida como los factores no pecuniarios que afectan a la maximización de la utilidad, que explica el cumplimiento tributario como la relación entre distintas instituciones sociales (Horodnic, 2018). Así, se podrían distinguir dos tipos de contribuyentes: aquellos con una moral social alta y aquellos con una moral social baja. Estos últimos serán considerados los más racionales, en la medida en que el factor económico tendrá un mayor peso en su decisión (Horodnic, 2018). En otras palabras: el contribuyente no es un ser totalmente racional, sino que los factores socioculturales y demográficos también influyen en su toma de decisiones. En cualquier caso, estas categorías no son totalmente independientes, sino que están relacionadas entre sí: en particular, conviene destacar la relación entre los factores económicos y los demográficos, pues los segundos se desprenden de los primeros.

2.2.b) Socioculturales

En cuanto a los factores socioculturales, los estudios se han centrado en el análisis de la relación con las instituciones formales e informales, entendiendo las primeras como las expresadas por normas políticas, legales y económicas (North, 1990), mientras que las segundas se asocian a las creencias, valores y culturas de un determinado grupo humano (North, 2005): por ejemplo, Giachi (2014) analiza la influencia de la confianza política; Torgler (2005), la de la confianza en el presidente, mientras que Lago (2010), la de los partidos políticos. Por el contrario, aunque no ha despertado tanta atención, otros estudios se han centrado en el estudio de la relación entre el cumplimiento voluntario y las instituciones informales. Así, se ha mostrado la relación entre el patriotismo y la moral fiscal mientras que no existen evidencias de la relación entre la religión y el cumplimiento fiscal (Horodnic, 2018).

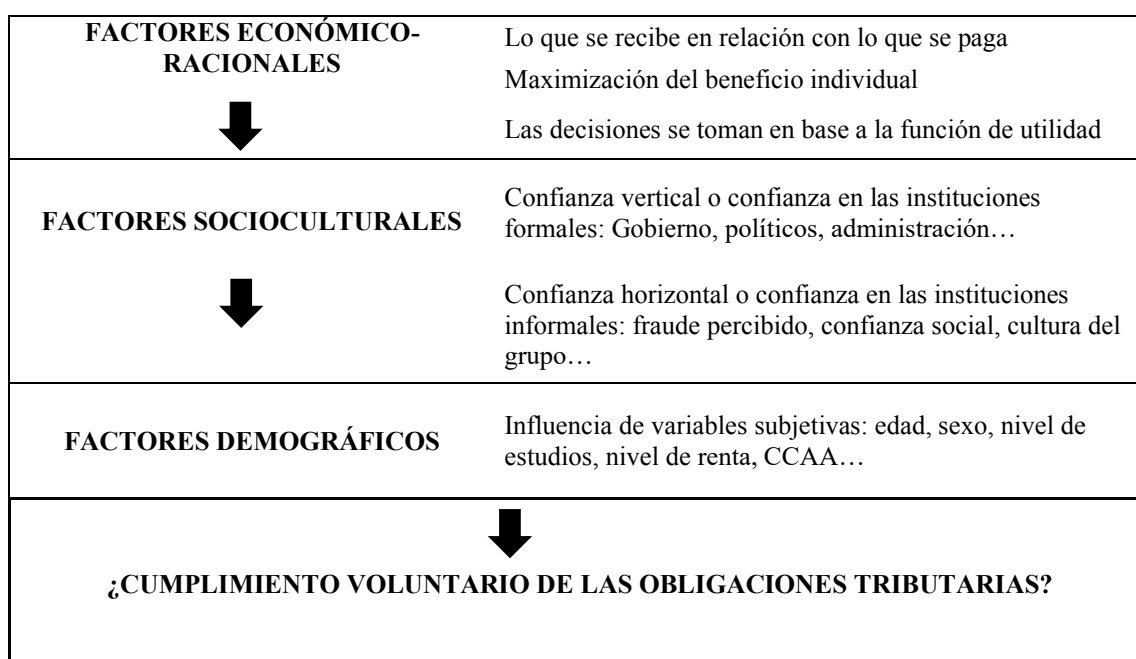
2.2.c) Demográficas

Finalmente, en relación con las variables demográficas, se ha mostrado una relación positiva entre el cumplimiento fiscal y la edad (Llacer 2014), la educación (Torgler *et al*, 2017), la satisfacción con la vida (Horodnic, 2018) o incluso se ha sugerido que existe relación entre la moral fiscal y la cultura regional de las Comunidades Autónomas en España (Giachi, 2014).

2.3. Modelo teórico- analítico.

La revisión de la literatura reciente señala que el modelo tradicional basado exclusivamente en factores económicos (Allingham y Sandmo, 1972), no explica de forma completa el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias. Por el contrario, diferentes estudios han analizado la influencia de otro tipo de factores sobre esta decisión. A la luz de dichas investigaciones, este trabajo toma en consideración una perspectiva más amplia, en la que se incluyen, como se puede observar en la figura 2, no solo factores económicos, sino también otros de índole sociocultural y demográfica, por lo que se propone un modelo analítico basado en estas tres categorías. De esta forma, se podría analizar la relación existente entre unos y otros, así como el peso de cada uno en la decisión final del contribuyente.

Figura 2: Modelo analítico propuesto



Fuente: Elaboración propia

En relación con los factores económicos, además de los trabajos de Allingham y Sandmo (1972), la idea de que la decisión final del contribuyente en torno al pago de los impuestos se tomaba de acuerdo con criterios económico- racionales tiene sus raíces en los autores de la teoría de la elección racional y la de la teoría intencional, desde las cuáles los sujetos actúan de forma racional buscando en todo momento la maximización de su beneficio personal (Coleman, 2011; Elster, 1990b). En cuanto a la segunda y a la tercera categoría, son quizás las más interesantes desde un punto de vista sociológico. Dentro de los factores socioculturales se han tomado en consideración variables que pretenden recoger cómo influye la estructura social en la decisión final del actor, diferenciando entre las instituciones formales y las informales (North, 2011), que se han equiparado a la confianza vertical y horizontal: es decir, por un lado, la influencia de la relación con las instituciones políticas y públicas y, por otro, de la influencia de los valores y creencias del grupo social. Así, se consideran variables como el fraude percibido, la presión fiscal comparada, la satisfacción con los servicios públicos o si habla con personas de su entorno sobre estos temas (deseabilidad social), que aspiran a reflejar la confianza vertical y horizontal, con el objetivo de analizar si la percepción del entorno es determinante a la hora de pagar los impuestos o defraudar (Horodnic, 2018) y si el cumplimiento voluntario responde al modelo del *homo economicus*. En relación con la tercera categoría, se incluyen variables de tipo demográficas que permiten elaborar un perfil de los contribuyentes, pues se consideran muy interesantes de cara a la elaboración por parte de los poderes públicos de *nudges* dirigidos específicamente a aquellos individuos con menor propensión al pago voluntario de impuestos.

2.4. Hipótesis

De la discusión teórica planteada, emergen las siguientes hipótesis:

H1: El cumplimiento de las obligaciones tributarias voluntariamente en España no responde exclusivamente a factores económico- racionales.

H2: La confianza en las instituciones formales (confianza vertical) tiene una relación directa con el cumplimiento voluntario de las obligaciones fiscales en España.

H3: La confianza en las instituciones informales (confianza horizontal) tiene una relación directa con el cumplimiento voluntario de las obligaciones fiscales en España.

H4: El nacionalismo periférico disminuye la propensión al cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias en España.

3. Metodología: Datos, variables y análisis

3.1. Datos

Con el objetivo de contrastar las hipótesis de trabajo formuladas en este trabajo, se ha procedido al análisis de los datos empíricos accesibles en una de las encuestas elaboradas por el CIS. En concreto, se ha utilizado el estudio N.º 3221 titulado “Opinión Pública y Política Fiscal XXXV” correspondiente al año 2018 y realizado por el CIS a la totalidad de ciudadanos residentes en España mayores de 18 años, con una muestra total de 2.500 individuos, con un error real del 2% y un nivel de confianza del 95,5%, generado a través de un muestreo polietápico y estratificado por conglomerados.

3.2. Variable dependiente

Tradicionalmente, la tolerancia con el fraude fiscal se ha operacionalizado a través de una única pregunta, generalmente, dicotómica (Llacer, 2011). En este caso, se ha optado por construir la variable dependiente de forma diferente: el tipo de contribuyente (cumplidor o incumplidor/indeciso), se operacionaliza a través de la pregunta 27 del cuestionario del CIS, en la que se pregunta sobre la tolerancia (muy tolerable, bastante tolerable, poco tolerable y nada tolerable) sobre un total de nueve comportamientos:

1. “No declarar todos los ingresos en el impuesto sobre la renta (IRPF)”.
2. “Pagar sin factura una reparación doméstica para evitar abonar el IVA”.
3. “Aplicarse una deducción que no le corresponde al realizar el pago de impuestos (declaración de IVA o IRPF)”.
4. “Recibir una prestación social a la que no se tiene derecho (fingir una enfermedad para conseguir una baja en el trabajo o cobrar una prestación de desempleo cuando se realiza un trabajo remunerado)”.
5. “Ser autónomo y no cobrar el IVA”.
6. “Ser autónomo y deducirse gastos personales (ropa, compra del supermercado, etc.) como gastos de empresa que no le corresponden”.
7. “Que una empresa eluda o evite pagar el impuesto de sociedades”.
8. “Que una pequeña empresa eluda o evite pagar el Impuesto de sociedades”.
9. “Montar una empresa que opere solo en Internet para pagar menos impuestos”.

El hecho de que pregunte sobre comportamientos específicos y variados y permitir evaluarlo de uno a cinco va a permitir un mejor reflejo de la tolerancia fiscal del encuestado que si se le preguntara de forma abstracta y dicotómica, pues permite que éste tome en consideración situaciones reales y concretas. A partir de las respuestas a cada una de estas afirmaciones, se ha construido un índice que tomará valores comprendidos entre uno y cinco y que refleja el nivel de tolerancia hacia estos comportamientos del entrevistado, correspondiendo los valores cercanos al mínimo con los más tolerantes y

los valores cercanos al máximo con los más intolerantes. Posteriormente, se ha dicotomizado el índice, de forma que se ha asignado el valor cero a todos los valores por debajo de la media y uno a todos los valores por encima de ésta: así, se ha conseguido categorizar a los contribuyentes en dos categorías en función de su tolerancia con las anteriores afirmaciones. Por un lado, se encuentran los que tienen un índice de tolerancia por debajo de la media/mediana, a los que se les considera incumplidores o indecisos (tomando valor cero en la variable dicotómica) y, por otro lado, los que tienen un índice de tolerancia por encima de la media, a los que se les califica como cumplidores (tomando valor uno en la variable dicotómica). Serán estos últimos los que tengan una mayor propensión al cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias.

3.3. Variables independientes

Se parte de un modelo analítico que agrupa estos factores en tres categorías: económico- racionales, socioculturales y demográficas. En la figura 3 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las variables de regresión.

Dentro del primer grupo, las variables consideradas han sido el beneficio percibido (tanto de forma individual como colectivo) y la relación entre lo recibido y lo pagado. El beneficio colectivo e individual se han operacionalizado, respectivamente a partir de las preguntas que recogen la percepción que tiene el consumidor sobre el equilibrio existente entre la cantidad satisfecha en concepto de impuestos y lo que se recibe por parte de los poderes públicos, medida, respectivamente, en una escala de “Mucho”, “Bastante”, “Poco” y “Nada” y “Más de lo que paga”, “Más o menos lo que paga” y “Menos de lo que paga”. En cuanto a la relación entre lo recibido y lo pagado, se ha operacionalizado a través de la pregunta en la que el encuestado ha de situarse en una escala entre 0 y 10, siendo 0 “Mejorar los servicios públicos, aunque haya que pagar más impuestos” y 10 “Pagar menos impuestos, aunque haya que reducir los servicios públicos”.

En lo que respecta a los factores socioculturales, se ha distinguido, a su vez, entre factores relacionados con la confianza vertical o confianza en las instituciones formales y confianza horizontal o confianza en las instituciones informales. Dentro del primer grupo, se ha incluido un índice de satisfacción con los servicios públicos, que agrupa la satisfacción con distintos servicios, medida en una escala de 1 a 4, siendo 1 “Muy satisfactorio” y 4 “Nada satisfactorio” y una la variable presión fiscal comparada, que refleja la percepción del pago de impuestos en España en comparación con lo que pagan otros países de nuestro entorno, siendo las respuestas posibles “Más”, “Igual” o “Menos”.

Figura 3: Estadísticos descriptivos de las variables de regresión

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
VARIABLE DEPENDIENTE					
Cumplimiento voluntario	2422	0	1	0,54	0,49
FACTORES ECONÓMICOS					
Gasto público/impuestos	2321	1	3	2,31	0,62
Beneficio colectivo	2355	1	4	2,69	0,69
Beneficio individual	2325	1	3	2,57	0,6
FACTORES SOCIOCULTURALES					
<i>Confianza horizontal- instituciones informales</i>					
Fraude percibido	2148	0	1	0,21	0,41
Integridad moral	2459	0	10	8,46	1,19
<i>Confianza vertical- Instituciones formales</i>					
Presión fiscal comparada	1685	1	3	1,82	0,89
Satisfacción con los Servicios Públicos	2462	1	4	1,88	0,54

FACTORES DEMOGRÁFICOS

Mujer (dummy)		2469	0	1	0,51	0,49
Edad (dummy)						
	25-34	2469	0	1	0,13	0,34
	35-44	2469	0	1	0,19	0,39
	45-44	2469	0	1	0,19	0,39
	65 en adelante	2469	0	1	0,41	0,49
Renta (dummy)						
	Media	1790	0	1	0,45	0,49
	Alta	1790	0	1	0,01	0,09
Estado civil (dummy)						
	Soltero/a	2466	0	1	0,32	0,47
	Viudo/a	2466	0	1	0,08	0,28
	Separado/a	2466	0	1	0,03	0,17
	Divorciado/a	2466	0	1	0,05	0,21
Ideología		1803	1	10	4,42	1,91
Nacionalista (dummy)		2469	0	1	0,04	0,21
Voto nacionalista (dummy)		1969	0	1	0,08	0,27
Nivel de estudios (dummy)						
	Estudios primarios	2409	0	1	0,2	0,41
	Estudios secundarios	2409	0	1	0,03	0,17
	FP	2409	0	1	0,52	0,5
	Estudios universitarios	2409	0	1	0,24	0,42
CCAA (dummy)						
	Aragón, C. Valenciana, R. Murcia y Baleares	2469	0	1	0,176	0,381
	Asturias, Cantabria y Galicia	2469	0	1	0,105	0,307
	Canarias	2469	0	1	0,044	0,205
	Castilla- La Mancha y Castilla y León	2469	0	1	0,102	0,302
	Cataluña	2469	0	1	0,154	0,361
	Comunidad de Madrid	2469	0	1	0,135	0,342
	País Vasco, Navarra y La Rioja	2469	0	1	0,070	0,255

Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio: Opinión Pública y Política Fiscal XXXV (CIS)

En relación con la confianza horizontal o instituciones formales, se ha introducido la variable integridad moral- fiscal, tratándose de un índice construido a partir de la pregunta cuatro del cuestionario, en la que se utiliza una escala de 0 a 10 para determinar la importancia de diferentes comportamientos a la hora de considerar a alguien buen ciudadano, siendo 0 “Nada importante” y 10 “Muy importante”. Además, la variable fraude fiscal percibido pretende reflejar la percepción del contribuyente y si influye sobre su decisión final, siendo las posibles respuestas “Existe mucho fraude fiscal”, “Existe bastante fraude fiscal”, “Existe poco fraude fiscal”, “Existe muy poco fraude fiscal”.

Finalmente, se han incluido las variables sociodemográficas tradicionales: edad, género, nivel de renta, estado civil, situación laboral y nivel de estudios, con el objetivo de explicar cómo influyen en el cumplimiento tributario e intentar elaborar un perfil de contribuyente español. Como novedad, se incluye, junto a la clásica variable ideología, dos variables que recogen a aquellas personas que se autodefinen como nacionalistas y que han votado a partidos regionalistas, con el objetivo de analizar si existe alguna relación entre estas variables y el cumplimiento fiscal. En concreto, se han introducido las variables “nacionalista” y “voto nacionalista”: mientras que la primera recoge a aquellos individuos que se han autodefinido como nacionalistas, la variable voto nacionalista recoge a los individuos que han votado a partidos nacionalistas periféricos (Compromís, ERC, CDC, PNV, EH Bildu, CC).

3.3. Metodología

Para responder a los objetivos e hipótesis de este trabajo se elabora un modelo de regresión logística con el objetivo de analizar la relación existente entre las variables independientes y la variable dependiente y así contrastar las hipótesis iniciales (Requena y Ayuso, 2018) de que el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias en

España no depende exclusivamente de factores económico racionales, sino que tanto la confianza en las instituciones formales (confianza vertical) como informales (confianza horizontal) influye directamente, además de que el nacionalismo periférico influye negativamente en el cumplimiento voluntario. Dado que la variable dependiente era de tipo dicotómico, se ha optado por un modelo de regresión logística cuya variable dependiente era el índice de tolerancia construido y transformado en variable dicotómica y cuyas variables independientes son las ya mencionadas.

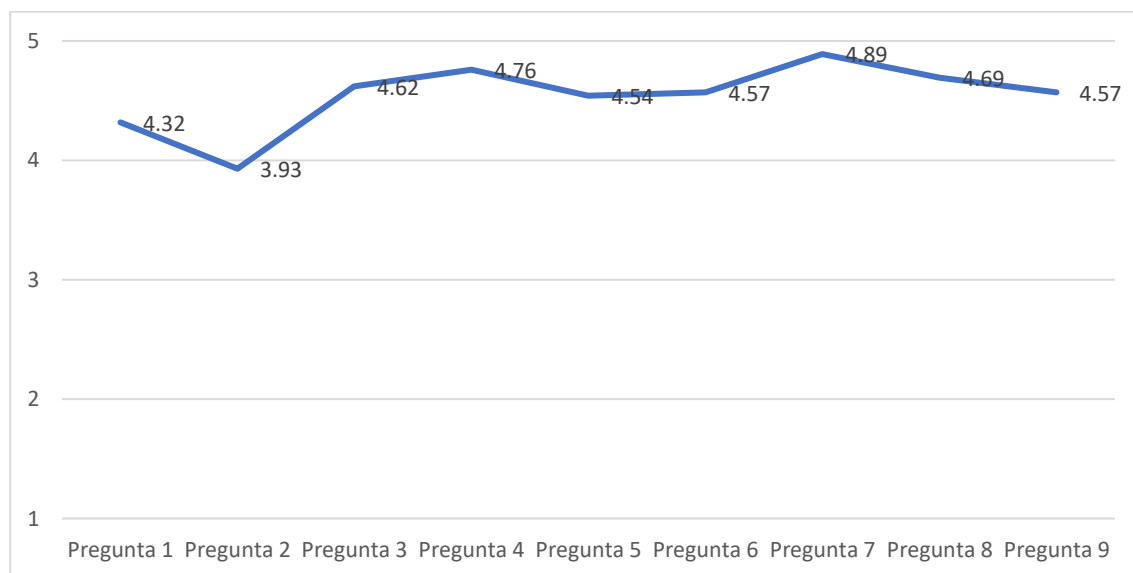
4. Resultados.

4.1. El peso del factor social en el cumplimiento de las obligaciones tributarias

El análisis exploratorio previo pone de manifiesto la importancia de la norma social (Portes, 2014) y de los factores demográficos sobre el cumplimiento voluntario por parte de los contribuyentes.

En primer lugar, se puede observar la media de cada uno de los ítems que componen la variable dependiente en la figura 4. Tal y como se desprende del gráfico, la media obtenida por cada afirmación se sitúa en casi todos los casos por encima de 4, lo que muestra un bajo nivel de tolerancia frente a estos comportamientos. Únicamente la segunda afirmación (“Pagar sin factura una reparación doméstica para evitar abonar el IVA”) obtiene un resultado por debajo de 4, lo que indica una mayor tolerancia hacia esta conducta, posiblemente debido a que se trata de una práctica común entre los españoles. Por el contrario, la pregunta 7 (“Que una gran empresa eluda o evite pagar el impuesto de sociedades”) obtiene el resultado más alto, lo que indica la menor tolerancia por parte de los encuestados.

Figura 4: Media de los ítems que componen la variable dependiente



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, un primer análisis descriptivo señala una fuerte influencia de los factores demográficos sobre el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias. En este sentido, destaca la influencia positiva del estado civil y de la edad, seguido de la CCAA autónoma de residencia. No obstante, el factor que tiene mayor influencia sobre el cumplimiento voluntario es, sin duda alguna, la integridad moral del encuestado.

Además, los factores económicos continúan guardando relación con el cumplimiento voluntario, pero por detrás de los antes citados.

4.2. Factores económico- racionales: el beneficio individual antes que el colectivo

Una de la hipótesis planteada en este trabajo es que el cumplimiento de las obligaciones tributarias voluntariamente en España no responde exclusivamente a factores económico- racionales (H1), lo que queda probado a la luz de los resultados que se pueden observar en la figura 4. Así, si se observa el pseudo- R² del primer modelo se puede comprobar que es muy bajo en relación con el resto de los modelos presentados (0,0122), lo que implica que los factores económicos explican por sí solos muy poco en relación con la tolerancia fiscal.

Sin embargo, es evidente que estos factores continúan teniendo mucha influencia en la decisión final del contribuyente. En este sentido, cabe destacar la diferente influencia del beneficio individual y del colectivo percibidos: así, mientras que el primero influye positivamente sobre el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias, el segundo lo hace de forma negativa, lo que puede guardar relación con la existencia de un sentimiento de perjuicio personal (Noguera *et al*, 2014). Por otro lado, la relación existente entre el nivel de inversión pública- recaudación de impuestos y el cumplimiento voluntario es significativa y positiva, con el coeficiente más alto de los tres factores incluidos en el primer modelo (1,464): es decir, aquellos contribuyentes que defienden un papel más activo de las Administraciones en la economía, aunque ello implique mayores impuestos, van a pagarlos voluntariamente.

4.3. Factores socioculturales o la importancia del entorno.

Mediante la hipótesis segunda (H2) y tercera (H2), este trabajo pretendía confirmar la relación directa existente entre las instituciones formales (confianza vertical) y las instituciones informales (confianza horizontal) y el cumplimiento voluntario, en la que se apoyan estudios como los de Giachi (2014), Lago (2010) o Cevic (2016), entre otros. A la vista del pseudo- R² obtenido en el segundo modelo (0,101), se puede afirmar que la inclusión de los factores socioculturales ha mejorado al primer modelo considerablemente.

Así, por un lado, dentro del primer grupo de factores, el fraude percibido influye sobre el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias, de forma que, a medida que aumenta, disminuye la propensión al cumplimiento voluntario; en otras palabras: si se percibe que el resto de los ciudadanos defraudan, el contribuyente estará dispuesto a defraudar también. Por el contrario, en relación con el segundo grupo de factores, la integridad moral del contribuyente es una característica importante, como muestra el valor de su coeficiente (1,762) en tanto que conforme aumenta, también lo hace la propensión al pago voluntario.

En lo que respecta a los factores relativos a la confianza vertical- instituciones formales, la presión fiscal comparada afecta, con un coeficiente de 1,322, de forma inversa al fraude percibido: si se percibe que en el resto de los países se paga menos, el contribuyente español estará dispuesto a pagar menos, lo que de igual forma puede guardar relación con el perjuicio comparativo percibido. Sin embargo, no se han encontrado evidencias de la existencia de una relación significativa entre el cumplimiento voluntario y la satisfacción con los servicios públicos, pues los coeficientes obtenidos tanto en el segundo como en el tercer modelo para este factor no son significativos,

además de que muestran influencias opuestas (positiva en el segundo modelo y negativa en el tercero).

Figura 5: Cumplimiento voluntario: Análisis de regresión logística

	Factores económicos		Factores económicos y socioculturales		Factores económicos, socioculturales y demográficos	
	Coef.	E. Marg.	Coef.	E. Marg.	Coef.	E. Marg.
Constante	0,628	0,189	0,003****	0,000	0,000***	0,000
FACTORES ECONÓMICOS						
Gasto público/impuestos	1,464***	0,107	1,294**	0,123	1,539**	0,216
Beneficio individual	1,077	0,084	1,274**	0,130	1,678***	0,255
Beneficio colectivo	0,858*	0,061	0,808**	0,0.7322	0,777*	0,110
FACTORES SOCIOCULTURALES						
<i>Confianza horizontal- instituciones informales</i>						
Fraude percibido			0,744**	0,102	0,713 *	0,138
Integridad moral			1,762***	0,097	2,334***	0,215
<i>Confianza vertical- Instituciones formales</i>						
Presión fiscal comparada			1,322***	0,0881	1,246*	0,123
Satisfacción con los Servicios Públicos			1,107	0,0125	0,897	0,150
FACTORES DEMOGRÁFICOS						
Mujer (dummy)					1,288	0,232
Edad (dummy)						
			18-24 (referencia)			
			25-34		7,424***	3,88
			35-44		9,554***	4,951
			45-54		11,540***	6,09
			65 en adelante		18,764***	10,079
Renta (dummy)						
			Media (referencia)			
			Baja		0,911	0,176
			Alta		4,500*	3,87
Estado civil (dummy)						
			Casado/a (referencia)			
			Soltero/a		0,92*	0,123
			Viudo/a		0,711	0,2981
			Separado/a		0,419*	0,209
			Divorciado/a		1,34	0,541
Ideología					1,003	0,198
Nacionalista (dummy)					0,763	0,358
Voto nacionalista (dummy)					1,076	0,422
Nivel de estudios (dummy)					1,013	0,897
CCAA						
			Andalucía, Ceuta, Melilla y Extremadura (Referencia)			
			Aragón, Baleares, C. Valenciana y R. Murcia		0,913	0,243
			Asturias, Cantabria y Galicia		1,136	0,349
			Canarias		0,516	0,235
			Castilla- La Mancha y Castilla y León		1,098	0,351
			Cataluña		0,417*	0,131
			Comunidad de Madrid		0,902	0,245
			País Vasco, Navarra y La Rioja		3,057**	1,297
N.º Observaciones	2.067		1.401		837	
Loglikelihood	-1405.600		-869,519		-448,693	
Test RV	34,69		195,58		255,09	
Pseudo- R2	0,0122		0,1011		0,2213	

***Significatividad estadística al 1%*, al 5%** y al 10%.

Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio: Opinión Pública y Política Fiscal XXXV (CIS)

4.4. Factores demográficos. Persona mayor y de renta alta: el perfil del cumplidor voluntario.

Finalmente, el tercer modelo propuesto incluye, junto a los factores anteriores, los demográficos. Como se puede observar, la pseudo- R^2 (0,2213) es la más alta de los tres, lo que prueba que es el modelo más completo de los planteados. El efecto de estos factores puede relacionarse directamente con los resultados de la figura 4.

En ella, se puede observar la influencia positiva que tiene la edad sobre el cumplimiento voluntario, de forma que a medida que aumenta, también lo hace la propensión a que se cumpla de forma voluntaria con las obligaciones tributarias; además, esta propensión aumenta a medida que lo hace la edad: el coeficiente de la categoría 25-34 es de 7,424, el de 35-44 de 9,554, el de 45-54 de 11,540 y el de 56 en adelante de 18,764.

Con respecto al sexo, y al contrario de lo que afirman otros estudios (Alm and Torgler, 2004 y 2006) los resultados no muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. En cuanto a la renta, se observa en la figura 4 un aumento de la propensión al cumplimiento voluntario a medida que aumenta la renta. Así, se muestra una influencia positiva de las rentas más altas en comparación con las rentas medias (coeficiente de 5,400); sin embargo, no se han obtenido resultados significativos para las rentas bajas, aunque existen indicios (coeficiente de 0,911), de la menor propensión de las rentas medias al cumplimiento voluntario en comparación con las rentas medias.

En relación con la influencia de la CCAA, no se han obtenido resultados significativos. Se puede observar en la figura 4 que solamente la residencia en Cataluña o en el área geográfica que comprende País Vasco, La Rioja y Navarra parece tener influencia sobre el cumplimiento voluntario, si bien para el resto de CCAA no se han obtenido resultados concluyentes. En particular, se observa una relación negativa (0,4355) con el cumplimiento voluntario en el caso de Cataluña y una relación positiva (3,057) en el caso de País Vasco, La Rioja y Navarra, lo que podría estar relacionado con la existencia de una cultura fiscal específica (Giachi, 2014). En cuanto a la influencia de la autodefinición como nacionalista y del voto nacionalista, los resultados tampoco son significativos, por lo que retomando la *H4*, no podemos afirmar que sean factores que influyan positiva o negativamente sobre el cumplimiento voluntario.

5. Discusión.

La hipótesis general de este trabajo giraba en torno a la idea de que los factores económicos no eran los únicos que influían sobre la decisión de pagar o no pagar de forma voluntaria los impuestos, lo cual ha quedado probado, en línea con los trabajos sobre sociología fiscal realizados en los últimos años y destacados en el marco teórico del presente trabajo (Giachi, 2014; Torgler, 2005; Horodnic, 2018; Llacer, 2014, entre otros). Así lo muestran los pseudo- R^2 obtenidos para cada uno de los modelos propuestos: 0,0122 si se incluyen solo factores económico- racionales; 0,1011 si se añaden los socioculturales y 0,2257 si se completa con los demográficos. No obstante, a pesar de haber podido contrastar esta hipótesis general, cabe destacar el hecho de que los factores económicos continúan teniendo un peso muy importante en la decisión final del contribuyente, sin que la tolerancia fiscal pueda ser únicamente explicada por factores sociológicos y personales, tal y como se observa en los coeficientes obtenidos para factores, como el beneficio individual y el fraude percibido.

Sobre la base de este primer grupo de variables económico- racionales, se está en disposición de afirmar que los contribuyentes tienen una mayor propensión a pagar de forma voluntaria en la medida en que aumente el beneficio individual percibido; sin embargo, no podemos decir lo mismo en relación con el beneficio colectivo. Sería interesante poder analizar la relación existente entre el cumplimiento voluntario y el beneficio individual y social, en la medida en que podrían tener efectos opuestos, determinados por el hecho de que, a medida que aumente la percepción del beneficio que obtienen los demás, aumente el sentimiento de perjuicio del contribuyente, lo que se derive en una menor propensión al pago voluntario (Noguera *et al*, 2014:777).

Dentro de este primer grupo, también resulta interesante el efecto de la variable “nivel de impuestos/inversión”. Aunque no es una variable sencilla de interpretar, parece mostrar que el pago voluntario de los impuestos no está tan relacionado con el hecho de la cuantía sino con el beneficio percibido: en otras palabras, los contribuyentes estarán dispuestos a pagar más cuantitativamente hablando si perciben que obtienen un mayor beneficio. Esta interpretación se encuentra en línea con los resultados obtenidos en la variable beneficio individual y de ellos se deriva una importante implicación práctica: si lo que determina el aumento del pago voluntario de los impuestos es la “percepción” del beneficio percibido, desde la Administración pública se puede aumentar el número de contribuyentes a través de *nudges* que subrayen el destino de los impuestos y los servicios financiados (Thaler y Sunstein, 2011).

En segundo lugar, se muestra que el contribuyente estará menos dispuesto a pagar de forma voluntaria si siente que está pagando más que en otros países. Esto se podría explicar por el hecho de que el contribuyente se siente “engañado” por la Administración pública, por lo que disminuye su confianza y, por ende, su propensión a convertirse en un cumplidor voluntario (Andriani, 2016). A la vez, y en relación con los resultados obtenidos en relación con el beneficio individual percibido, se muestra que el resultado de la comparación con los demás, ya sean nacionales (fraude percibido) o extranjeros (presión fiscal comparada), es de vital importancia en la decisión final del contribuyente. Además, se prueba como la confianza en la acción de las instituciones tiene un efecto positivo sobre el cumplimiento voluntario (D’Attoma, 2018), aunque sería recomendable acompañar este análisis con otras características que midan el grado de confianza en los gobernantes y en las administraciones: de esta forma, puede analizarse si la disminución de la confianza en los gobernantes, políticos y administraciones en los últimos años ha tenido un efecto negativo sobre el pago voluntario de impuestos.

En lo que respecta a las instituciones informales y la confianza horizontal, se observa una relación positiva muy fuerte con el cumplimiento voluntario. En este sentido, a medida que crece las exigencias para que un contribuyente considere que alguien es buen ciudadano, podríamos afirmar que aumenta su integridad moral en relación con el pago de los impuestos (Bilgin 2014), lo que aumenta la probabilidad de que sea un cumplidor voluntario: en el mismo sentido parece mostrarse el fraude percibido, que, aunque no es una variable significativa, muestra que, a medida que aumenta, disminuye el pago voluntario. Así, se confirma el hecho de que la confianza en el resto de los contribuyentes determina el nivel de cumplimiento voluntario, lo que muestra que la norma social puede ser incluso más importante que la norma legal (Portes, 2014) ya que, la norma social entendida como una cesión de soberanía a cambio de que los demás cedan parte de la suya, la norma social estará destinada al incumplimiento y desaparecer si los sujetos perciben que no es cumplida (Coleman, 2011).

Desde otra perspectiva, podría interpretarse en el sentido de que los contribuyentes pagan de forma voluntaria con el objetivo de evitar la desaprobación del resto (Elster,

1990). Sea cual sea el argumento escogido, el resultado es el mismo: la confianza en el resto de los contribuyentes influye positivamente sobre la probabilidad de que un individuo cumpla con sus obligaciones de forma voluntaria. No obstante, aunque parecen confirmarse las dos hipótesis, no se puede perder de vista que algunos coeficientes no han sido significativos, por lo que sería conveniente que los estudios futuros utilicen otras variables independientes con el objetivo de encontrar otras evidencias empíricas que refuercen estas conclusiones, tales como la confianza en el gobierno o en el parlamento o incluso en la Administración tributaria.

En cuanto a las variables sociodemográficas, se han encontrado evidencias empíricas de relaciones positivas entre el cumplimiento voluntario y variables independientes como la edad (Llacer, 2014) o el estado civil. Además, en línea con otros estudios (Giachi, 2014), se observa como la comunidad autónoma de residencia ha resultado ser una variable significativa en algunos casos, si bien no se observan pautas concluyentes de comportamiento. Entre las hipótesis de trabajo se ha incluido la influencia del nacionalismo regional como factor explicativo del pago voluntario: no obstante, ni la autodefinición como nacionalista ni el voto a partidos regionalistas o nacionalistas periféricos ha resultado ser significativa, por lo que no podemos aceptar dicha hipótesis. Al respecto, conviene hacer dos matizaciones. Por un lado, la variable nacionalista puede no ser significativa por el hecho de que incluya tanto a nacionalistas regionalistas como a nacionalistas centralistas, lo que podría tener un efecto diferente sobre el cumplimiento voluntario de las obligaciones fiscales. No obstante, en dicho caso la variable que refleja el voto nacionalista periférico hubiese sido significativa, por lo que nos inclinamos a pensar que el nacionalismo regional no afecta al pago voluntario de impuestos (Martínez-Vázquez y Torgler, 2009), sino que la respuesta hay que buscarla en el hecho de una cultura fiscal o de características económicas, territoriales y productivas concretas del territorio en cuestión (Giachi, 2014).

6. Conclusiones y posibles líneas de investigación futuras

El fraude fiscal es una realidad difícilmente medible, tanto por los problemas asociados a la obtención de los datos como a la deseabilidad social de las respuestas de los encuestados; *a sensu contrario*, analizar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias también lo es. En este trabajo se ha partido del estudio N.º 3221 titulado “Opinión Pública y Política Fiscal XXXV” correspondiente al año 2018 para realizar una aproximación sobre cuáles son los factores determinantes de la conducta final del contribuyente.

En primer lugar, en este trabajo se ha comprobado que, al contrario de lo que sugerían los primeros estudios de la segunda mitad del siglo XX (Allingham y Sandmo, 1972), los factores económicos no son los únicos que influyen sobre el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias, si bien es cierto que continúan teniendo bastante importancia en la decisión final del contribuyente. En este sentido, ha quedado probado que, a medida que aumenta el beneficio individual percibido, también lo hace la propensión al cumplimiento voluntario. No obstante, no queda del todo claro la relación existente entre el beneficio individual y el beneficio colectivo, por lo que sería interesante ahondar en esta cuestión en estudios posteriores.

En segundo lugar, ha quedado probado que existe una relación positiva entre la confianza vertical, es decir, la confianza en las instituciones formales, y el cumplimiento voluntario, así como entre la confianza horizontal, es decir, la confianza en las instituciones informales y el cumplimiento voluntario. Adicionalmente, también se han encontrado evidencias de que, en línea con estos factores, las normas sociales tienen más

influencia que las normas oficiales sobre la decisión final del contribuyente, aunque sería interesante que en estudios posteriores se profundizase en esta hipótesis, a través de la operacionalización de estos factores a través de distintas preguntas, como la confianza en los partidos políticos o en la Administración tributaria.

Finalmente, la edad, el nivel de renta o la ideología han resultado ser factores sociodemográficos con influencia sobre el cumplimiento voluntario, lo que tiene importantes consecuencias de cara a que las Administraciones tributarias puedan identificar las distintas categorías de contribuyentes. Además, se ha verificado la existencia de una posible relación entre el cumplimiento voluntario y la comunidad autónoma de residencia, si bien no se ha podido explicar correctamente los motivos de esta relación. Así, se ha intentado verificar la hipótesis de que el sentimiento nacionalista regional se plasma en la decisión final del contribuyente (Martínez- Vázquez y Torgler, 2009), aunque no ha podido verificarse. De cara a futuros estudios, sería conveniente retomar esta situación e intentar explicar las causas de dicha relación, ahondando en la hipótesis del nacionalismo regional periférico o buscando la existencia de una determinada cultura fiscal en cada territorio (Giachi, 2014).

En conclusión, la Administración tributaria debería fomentar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias con un modelo de recaudación más eficaz que se adapte a las características de los contribuyentes. A la vista de los resultados obtenidos, se propone que las campañas tributarias se centren en aquellos perfiles de contribuyentes con un menor grado de cumplimiento voluntario, subrayando las inversiones públicas que se han podido y se podrán acometer gracias a la recaudación, así como que la mayoría de los contribuyentes españoles pagan sus impuestos a tiempo y de forma voluntaria. Todo ello con un doble objetivo: aumentar la utilidad percibida y reforzar la norma social positiva del pago de impuestos.

7. Bibliografía.

- Allingham, M.G. y Sandmo, A. (1972): “Income tax evasion: a theoretical analysis”, *Journal of Public Economics*, N.º 1: 323-338.
- Alm, J. and Torgler, B. (2004): “Estimating the determinants of tax morale”, *Proceedings: Annual Conference on Taxation and Minutes of the Annual Meeting of the National Tax Association*, Vol. 38, N.º 1: 73-87.
- Alm, J. and Torgler, B. (2006): “Culture differences and tax morale in the United States and in Europe”, *Journal of Economic Psychology*, Vol. 27, N.º 2: 224-246.
- Andriani, L. (2016): “Tax morale and prosocial behavior: evidence from a Palestinian survey”, *Cambridge Journal of Economics*, Vol. 40, N.º 3: 821-841.
- Ariely, D. (2008): *Predictable Irrational CD: The hidden forces that shape our decisions: Harper Collins Audio*.
- Behavioral Insights Team (2018). *EAST. Cuatro maneras simples de aplicar las ciencias del comportamiento*, edición en español.
- Bilgin, C. (2014): “Determinants of tax morale in Spain and Turkey: an empirical analysis”, *European Journal of Government and Economics*, Vol. 3, N.º 1: 60-74.
- Brunnon- Ernst, A.: “Use of social norms in the production of legal norms: a genealogical and critical approach to nudges”, *Les cahiers de droit*, 59(1): 117-142.

- Çevik, S. (2016): “Tax morale and tax compliance in socio- political context”, en Aydin, M. y Tan, S. (ed.): *Political economy of Taxation*, IJOPEC Publication, Estambul.
- Coleman, J.S. (2011): *Fundamentos de la Teoría Social*. CIS: Madrid.
- Díaz García, E. (1965): “Sociología jurídica y concepción normativa del Derecho”, *Revista de estudios políticos*, N.º 143: 75-104.
- D’Attoma, J. (2020): “More bang for your Buck: tax compliance in the United States and Italy”, *Journal of Public Policy*, N.º 40:1-24.
- García Arteoitia, S. (2019): “El éxito y el potencial del nudge en las políticas públicas”, *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones públicas*, N.º Extra-3: 140-155.
- Elster, J. (1990): “Racionalidad y normas sociales”, *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 1: N.º 1.
- Elster, J. (1990b): *Tuercas y tornillos*. Gedisa: Barcelona
- García Villegas, M. (2012): “Norma social- Norma jurídica”, *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, N.º 2, marzo: 133-138.
- Giachi, S. (2014): “Dimensiones sociales del fraude fiscal: confianza y moral fiscal en la España contemporánea”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 145:73-98.
- Grande Serrano, P. (2019): “La psicología económica como herramienta para incentivar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias”, *Revista de Contabilidad y Tributación. CEF*, 439:5-36.
- González Seara, L. (1971): *La Sociología, Aventura dialéctica*. Tecnos: Madrid.
- Gherzi, E. (1997): “The growing Importance of informality”, en Lippert, O. y Walker, M.: *The Underground Economy: Global Evidence of its Size and Impact*, Vancouver, Canada: The Fraser Institute, citado por Portes, A. y Haller, W. (2004): *La economía informal*, Publicaciones de las Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Horodnic, I. (2018): “Tax morale and institutional theory: a systematic review”, *Internacional Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 28, N.º 9/10:868-896.
- Idrus, A, Lalo, A. Tenreng, M., Badruddin, S. (2020): “Tax compliance with taxpayer awareness as an intervening variable”, *Humanities and social sciences reviews*, Vol. 8, N.º 1: 586-594.
- James S., Murphy K. y Reinhart, M. (2005): “Taxpayer belief and views: Tow News Surveys”, *Australian Tax Forum*, 20, 157-188.
- Lago Peñas, I. y Lago Peñas, S. (2010): “The determinantes of tax morale in comparative perspective: evidence from European countries”, *European Journal of Political Economy*, Vol. 26, N.º 4: 581-598.
- Leonard, M. (1998): *Invisible Work, Invisible Workers: The Informal Economy in Europe and the U.S.*, London, MacMillan Press citado por Portes, A. y Haller, W. (2004): *La economía informal*, Publicaciones de las Naciones Unidas, Santiago de Chile.

- Llacer, T. (2011): “Resentimiento fiscal. Una propuesta de mecanismo explicativo de la relación entre la edad y la moral fiscal”, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Vol. 71, N.º 1: 35-56.
- Martínez Vázquez, J. y Torgler, B. (2009): “The evolution of Tax morale in Modern Spain”, *Journal of Economic Issues*, N.º 43: 1-28.
- Moreu Carbonell, E. (2018): “Integración de nudges en las políticas ambientales”, *Revista Aragonesa de Administraciones Públicas*, XIX: 451-485.
- Noguera, J.A. et al (2014): “Tax Compliance, rational choice and social influence: an agent- based model”, *Revue Française de sociologie*, Vol. 55: 765-804.
- North, Douglas (1990): *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. Fondo de Cultura Económica: México.
- North, Douglas (2005): *Para entender el Proceso de Cambio Económico*. Norma y Universidad de los Andes: Bogotá.
- Pablos Mateos, F. (2019): “De las relaciones cooperativas al cumplimiento cooperativo: las propuestas previas de tributación en el País Vasco”, *Documentos-Instituto de Estudios Fiscales*, N.º 11, 223-235
- Portes, A. y Haller, W. (2004): *La economía informal*. Publicaciones de las Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Radcliffe- Brown, A.R. (1940): *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Península: Barcelona.
- Récasens Siches, L. (1964): *Sociología*. Porrúa: Mexico.
- Requena Santos, F. y Ayuso Sánchez, L. (2018): *Estrategia de investigación en las ciencias sociales*. Tirant lo blanch: Valencia.
- Sánchez López, M.E. (2017): “La lucha contra la planificación fiscal agresiva. La obligación de información y los programas de cumplimiento cooperativo”, *Crónica tributaria*, N.º 162, 91-112.
- Sanz Gómez, R. (2016): “Cumplimiento cooperativo tributario y grandes empresas en España”, *Crónica tributaria*, N.º 161, 209-238.
- (2019): “Entre el palo y la zanahoria: la comunicación obligatoria de esquemas de planificación agresiva y su interacción con las iniciativas de cumplimiento cooperativo”, *Crónica tributaria*, N.º extra-1, 39-54.
- (2019): “Derecho sancionador y fomento del cumplimiento voluntario: una propuesta de reforma”, *Documentos- Instituto de Estudios Fiscales*, N.º 11, 310-321.
- Soto Bernabeu, L. (2018): “La adopción de un enfoque responsivo como fundamento de la adecuación de los programas de cumplimiento voluntario al principio de igualdad en materia tributaria”, *Documentos- Instituto de Estudios Fiscales*, N.º 11.
- o (2020): “Regulación responsiva como justificación para la implementación de los programas de cumplimiento voluntario”, *Lefebvre*, abril, disponible en <https://elderecho.com/regulacion-responsiva-justificacion-la-implementacion-los-programas-cumplimiento-voluntario>

- Soto Delgado, P. (2016): “Sanciones administrativas como medidas de cumplimiento del Derecho: un enfoque funcional y responsivo aplicado al régimen sancionatorio ambiental”, *Ius et Praxis*, vol. 22, N.º 2.
- Sunstein, C. y Thaler, R. (2011): *Un pequeño empujón (nudge): El impulso que necesitas para tomar las mejores decisiones en salud, dinero y felicidad*. Taurus: Barcelona.
- Torgler, B. (2005b): “Tax morale in Latin America”, *Public Choice*, Vol. 122, N.º 1 y 2: 133-157.
- Torgler, B. (2007): “Shadow economy, tax morale, governance and institutional quality: a panel análisis”, *IZA Discussion Paper*, N.º 2563.
- Wert Ortega, J.I. (2001): “La sociedad civil ante el gasto público”, *Revista Española de Control Externo*, Vol. 6, N.º 16.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A LA CIUDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DEL DERECHO

Teaching the right to the city in the training of legal professionals

Recibido: 15 de abril de 2021
Aceptado: 12 de julio de 2021

MsC. Ana Rosa Aguilera Rodríguez
Profesora de Derecho. Coordinadora de la Carrera
rosana@ult.edu.cu
Universidad de Las Tunas, Cuba

RESUMEN

Con el objetivo de fundamentar la necesidad de incluir la enseñanza relativa al derecho a la ciudad en la formación de los profesionales del Derecho, en aras de contribuir a su mayor integralidad, se realiza el presente artículo. Se enfatiza en Cuba, a partir de las peculiaridades que caracteriza a los planes de estudio de esta Carrera. Se tienen en cuenta las ventajas que ofrece la adquisición de una cultura jurídica sobre él, en la formación integral del jurista para el ejercicio de la profesión, fundamentalmente en esferas de actuación relacionadas con el hábitat, el ordenamiento territorial y el urbanismo. Se emplea la revisión bibliográfica como técnica investigativa, acompañada de métodos de uso frecuente en investigaciones científico- teóricas e investigaciones jurídicas. Finalmente se concluye cómo la inclusión de la enseñanza de este derecho, en el currículo que actualmente se desarrolla en el país, contribuye fehacientemente a su perfeccionamiento.

PALABRAS CLAVE

ordenamiento territorial, urbanismo, asignatura optativa.

ABSTRACT

With the aim of substantiating the need to include teaching related to the right to the city in the training of legal professionals, in order to contribute to its greater comprehensiveness, this article is written. Its is emphasized in Cuba, based on the peculiarities that characterize the study plans of this career. The advantages offered by the acquisition of a legal culture on it are taken into account, in the comprehensive training of the jurist for the exercise of the profession, fundamentally in spheres of action related to habitat, land use planning and urban planning. The bibliographic review is used as an investigative technique, accompanied by methods frequently used in theoretical scientific research and legal research. Finally, it is concluded how the inclusion of the teaching of this right, in the curriculum that is currently being developed I the country, reliably contributes to its improvement.

KEYWORDS

land use planning, urban planning, optional subject.

Sumario: 1. Introducción. 2. Apuntes sobre el derecho a la ciudad y la necesidad de su inclusión en la enseñanza del Derecho en Cuba. 3. La enseñanza del derecho a la ciudad y su vínculo con la cultura jurídica en Cuba. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. Introducción.

La enseñanza del Derecho en Cuba, es una de las más antiguas en la educación superior; contribuir a su perfeccionamiento es una labor loable; sobre todo, por lo que esta significa para la sociedad. Así, es continua la labor de ajuste que se realiza respecto a sus planes de estudio, siempre en correspondencia con las necesidades e intereses formativos que se requieren para el logro de un profesional integral cada vez más competente.

A partir de las flexibilidades que admite el proceso docente educativo, es posible la inclusión de asignaturas que tributen al currículo básico, propio y optativo, de una manera pertinente y oportuna; de modo que respondan a las necesidades reales de la formación. Específicamente el optativo, se caracteriza por asimilar aquellas que determine el territorio en el cual se imparte la Carrera, de acuerdo con las prioridades que primen en el mismo, tras la colegiación que al respecto se realiza, esencialmente, entre las instituciones jurídicas¹ y la Universidad.

Tomando en consideración lo referido *ut supra*, se realiza el presente artículo, con el que se pretende fundamentar la necesidad de incluir la enseñanza relativa al derecho a la ciudad en la formación de los profesionales del Derecho, en aras de contribuir a su mayor integralidad. Para ello, se tiene como base, la posibilidad de lograrlo en una de las asignaturas optativas diseñadas en su plan del proceso docente: el Derecho Urbanístico; la que a la vez guarda estrecho vínculo con una de las previstas en el currículo básico: el Derecho Administrativo.

El derecho a la ciudad es un nuevo paradigma urbano que cada vez adquiere mayor connotación, no solo por sus valores, sino por su contenido, en virtud del cual, contribuye a hacer más extensivo lo relacionado con la calidad de vida de las personas, a aspectos tan medulares como su entorno, sea urbano o rural (Desagües y Martínez, 2012, p. 100). Desde sus primeras formulaciones, atribuidas al francés Henri Lefebvre², a finales de la década de los '60 del siglo XX, hasta la actualidad, se advierte cómo su tratamiento transita por diversas disciplinas, correspondiéndole a las Ciencias Jurídicas, un lugar cimero por todo cuanto implica en la conformación de plataformas que le faciliten su concreción efectiva.

Son constatables también los avances en la producción académica³, a nivel internacional, desde la cual se ahonda en una variada gama de concepciones sobre él, reveladoras de cómo este derecho es reflejo del contexto y momento histórico en el que se valora. Aunque disímiles son las posiciones teóricas respecto a él, existe consenso en

¹ Se hace referencia, fundamentalmente a los Bufetes Colectivos, a los Tribunales Populares, a las Fiscalías, así como a las Direcciones de Justicia en sus disímiles departamentos.

² El filósofo francés formula el concepto de “derecho a la ciudad” como un derecho a la vida urbana. Lefebvre entiende que toda producción del espacio es política, asimismo el espacio siempre es producto de la sociedad. Como producción social prevalecen los conflictos y los consensos, así que de manera democrática el ser humano tiene derecho a la construcción del espacio.

³ Se advierte una considerable producción intelectual europea, norteamericana y en menor grado, latinoamericana. Atribuyen gran valor al espacio público. Específicamente en América Latina, es significativa la producción intelectual desde las Universidades y centros independientes que se articulan con FLACSO, Clacso y diversas redes que en muchos casos crean formas de colaboración con los activistas sociales. Son muy valiosos los análisis concretos aportados entonces sobre el derecho a la ciudad.

admitirlo como un instrumento para alcanzar la eficacia social de las normas relativas a la solución de las controversias urbanas; como un concepto clave para plantear cambios alternativos a los modelos de ciudad, con el enfoque jurídico requerido en el presente y de modo esencial, como alternativa a los desafíos que urge la ciudad del siglo XXI (Fauth, 2015. p.8).

En Cuba, resulta un tema poco tratado y su conocimiento teórico-práctico, escaso. No está regulado legalmente; sin embargo, se advierte cómo gran parte de su contenido se encuentra presente en disímiles disposiciones jurídicas, sobre todo, en aquellos aspectos relacionados con el hábitat, el ordenamiento territorial y el urbanismo. Cuando se valora integralmente lo que representa y se tiene en cuenta las condiciones concretas y características peculiares del país, se admite su pertinencia, así como la necesidad de que resulte abordado en una mayor medida, en pos de posible regulación futura.

Lo anteriormente referido adquiere mayor valía, si se tiene en cuenta los cimientos que para ello ofrece su actual Carta Magna (Constitución de la República de Cuba, 2019). En ella se ratifican y perfeccionan preceptos refrendados anteriormente, tocantes con la dignidad humana, la inclusión social y la igualdad; y se regulan otros como el derecho a un desarrollo integral, a un hábitat seguro y saludable, así como a una vivienda adecuada; todos, devenidos soportes esenciales para el derecho a la ciudad.

Se precisa elevar la preparación técnico y profesional relativa a este derecho, para lo cual, la academia puede resultar esencial, toda vez que es loable desde la propia enseñanza del Derecho. Ello coloca a los futuros egresados ante la posibilidad de contar con una mayor cultura jurídica en un aspecto que les amplía el horizonte, en cuanto a su desempeño en esferas de actuación relativas a materias vinculadas con el contenido de este derecho.

De ese modo, en lo que sigue, se abordan algunos aspectos generales referidos al derecho a la ciudad, a la cultura jurídica, así como al impacto que ello puede tener en el logro de un jurista que integralmente responda en mayor medida a las exigencias de la sociedad cubana actual y coadyuve, desde su preparación, a una mejor realización del Derecho.

2. Apuntes sobre el derecho a la ciudad y la necesidad de su inclusión en la enseñanza del Derecho en Cuba.

Para entender la necesidad de incluir el derecho a la ciudad, como temática a abordar, en la enseñanza del Derecho, es preciso tomar, como punto de partida, su concepto. Aunque en los últimos años constan avances significativos en su configuración, es una labor sumamente compleja. Desde sus orígenes, se aborda esencialmente a partir de visiones filosóficas y de la teoría social, lo que resulta en extremo útil para estructurar las discusiones, que desde la óptica jurídica, se establecen en la actualidad, sobre la base de entender esa vida urbana renovada como una ciudad donde hay goce pleno y efectivo de los derechos humanos, extendido a los asentamientos humanos en general.

Tomando como referencia las concepciones de Lefebvre (1978), son disímiles⁴ las que giran alrededor del derecho a la ciudad, todas en dependencia del contexto en el cual se ofrezca. La idea lefebvriana se basa en la negativa impronta dejada por el

⁴ El concepto desarrollado por H.Lefebvre en su libro clásico *Le Droit à la ville* (El derecho a la ciudad) es reivindicado por voces como Jacobs y más reciente por Harvey y Borja. También vale mencionar el trabajo realizado por Poncé, Oszlak, Rolnik, Delgadillo, Capel, Bolívar, Carrión, Sugranyes, Castells, Montoya, Zapata, Slavin, Erazo, Garnier, Pérez, Mathivet, Ziccardi, Dammert, Garcia, Anduaga, Alvarado, Ugalde, entre otros.

neoliberalismo, principalmente en ciudades de países con economía capitalista, en las que estas se transfiguran en una mercancía puesta a disposición de los intereses de la acumulación del capital. Para él significa el derecho a vivir en una sociedad donde todas las personas tienen la misma libertad para satisfacer sus propios deseos y donde todos reciben apoyo para hacerlo.

También es de significativo valorar en este empeño, el respaldo jurídico que recibe desde los diferentes niveles. Existe una amplia tendencia de movimientos sociales, redes, académicos, organizaciones de la sociedad civil⁵, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a nivel mundial, regional y nacional, así como varios Estados, que apuestan por este derecho como una verdadera alternativa para contrarrestar las problemáticas urbanas actuales. Tal es así, que desde el inicio del siglo XXI, se promulgan una serie de instrumentos jurídicos, que aunque unos no tienen el mismo carácter vinculante que otros, sí contribuyen todos a perfilar de una mejor manera lo que se entiende por este derecho.

En ese tenor, merecen ser citadas varias Cartas, que en común, tienen el mérito de recoger los avances, discusiones y esfuerzos globales por impulsar el derecho a la ciudad en el ordenamiento jurídico internacional. Entre ellas se encuentran: la Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la Ciudad (Francia, 2000), firmada por más de 400 ciudades europeas; la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad, propuesta por los movimientos sociales reunidos en Porto Alegre, en el I Foro Social Mundial (Brasil, 2005); la Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal (Canadá, 2006); la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (México, 2010); la Carta-Agenda Mundial de Derechos Humanos en la Ciudad, adoptada formalmente por el Consejo Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (Florencia, 2011) y la Carta de Derechos Humanos de Gwangju (Corea del Sur, 2012).

Aunque todas son relevantes, dentro de ellas vale hacer un breve detenimiento en la Carta Mundial sobre el Derecho a la Ciudad y posteriormente la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad. La primera, se admite como una de las esenciales en la concepción del derecho analizado. Tiene el mérito además, de reconocer los compromisos y medidas necesarios a asumir por la sociedad civil, los gobiernos locales y nacionales, parlamentarios y organismos internacionales, quienes en aras de garantizar que todas las personas vivan dignamente en las ciudades, generan instrumentos jurídicos que buscan normar los derechos humanos en el contexto urbano.

En su propio Preámbulo, se reconoce como un instrumento dirigido a contribuir con las luchas urbanas y con el proceso de reconocimiento, en el sistema internacional de los derechos humanos, del derecho a la ciudad. Es un texto político fruto del trabajo de diversas asociaciones latinoamericanas, articulada por *Habitat International Coalition*. En ella, el derecho a la ciudad se conceptualiza como:

(...) el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia y justicia social; es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, en especial de los grupos vulnerables y desfavorecidos, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en sus usos y

⁵ Entre estas organizaciones de la sociedad civil se encuentran la *Habitat International Coalition* (HIC), principal organización a escala mundial que recoge después del Foro Urbano Mundial de Estambul (1996) el concepto integrador de "derecho a la ciudad", así como la Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad.

costumbres, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a un patrón de vida adecuado (Carta Mundial del Derecho a la Ciudad, 2005).

La Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad del 2010, también es significativa. Retoma, a la vez que examina y ensancha los principios preceptuados en la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. Llama la atención cómo añade inquietudes y propuestas, generadas por varios actores, relacionados con la producción y gestión social del hábitat, la responsabilidad relativa al manejo responsable de los bienes comunes, así como el derecho al disfrute equitativo del espacio público, en sus disímiles dimensiones. Se le reconoce una articulación más jurídica del concepto; concretamente lo define como:

(...) el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social. Es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en el respeto a sus diferencias, expresiones y prácticas culturales, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y a un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos (Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, 2010, apartado 1.1.)

Por su significado, es menester también considerar, en estos apuntes sobre el derecho a la ciudad, la conferencia Hábitat III, desarrollada en Quito, Ecuador, en octubre de 2016. En ella, la concepción sobre este derecho ocupa la atención en una medida considerable. Se debaten fehacientemente varios argumentos en aras de lograr la inclusión explícita del derecho a la ciudad como cimiento de la Nueva Agenda Urbana⁶, alcanzando posiciones de respaldo o de oposición de los países participantes.

Finalmente se alcanza el propósito previsto; en ello ejerce una influencia notoria la movilización internacional. Es un avance significativo que su definición, así como sus principales contenidos y principios, formen parte de la Declaración de Quito. Representa esta la primera ocasión en que este concepto se incluye en una agenda internacional, firmada por los gobiernos nacionales al nivel de la Organización Nacional de Naciones Unidas. Expresamente se hace referencia a este derecho como:

(...) uso equitativo y el disfrute de las ciudades y asentamientos humanos, buscando promover la inclusión y asegurando que todos sus habitantes, de las generaciones presentes y futuras, sin discriminación de ningún tipo, puedan habitar y producir ciudades y asentamientos humanos justos, seguros, saludables, accesibles, económicos, resilientes y sostenibles, para promover la prosperidad y la calidad de vida para todos (ONU-Hábitat, 2016, párrafos 11-13).

Varios son los académicos que también contribuyen a darle forma a lo que se admite mayoritariamente como derecho a la ciudad, aunque no se desconoce la polisemia que caracteriza a esta institución jurídica. Harvey, por ejemplo, lo valora como el derecho colectivo a “cambiarnos a nosotros mismos, cambiando la ciudad” (1973), de acuerdo

⁶ Nombre dado a la estrategia surgida de Hábitat III para los próximos 20 años, o sea, hasta el 2036.

con los nexos sociales, el vínculo con la naturaleza, las tecnologías, el estilo de vida o los valores estéticos que se pretendan ensalzar.

Borja, por su parte, aporta una amplia e importante obra respecto a este derecho; lo valora como una respuesta democrática, cuyo mérito esencial se encuentra en resultar integradora de los derechos de los ciudadanos y, oportunamente, de los criterios urbanísticos que hacen posible su ejercicio, con especial énfasis en lo concebido como espacio público. Lo admite como un derecho, integrado por un cúmulo de derechos formales y materiales que conforman la ciudadanía (2012, p. 247).

Asimismo se tiene en cuenta lo expresado por Uceda, quien, tomando como base lo planteado por disímiles autores, manifiesta que el derecho a la ciudad es “el derecho de acceder por parte del individuo a todo lo que participa de la calidad de la vida urbana y también derecho a cambiar la ciudad según las necesidades y deseos de la mayoría de la población” (2017, p. 30).

Se destaca, además, Oslak. Con su obra aporta al concepto mayor extensión, pues atribuye gran valor a lo referido al derecho al espacio urbano, como elemento más delimitado para determinar particularidades y alcances con que puede exteriorizarse su ejercicio, con independencia del régimen del cual se trate, contrastándolo con el de derecho a la ciudad. (2018, p. 8).

En los finales de la segunda década del siglo XXI, vienen a colación autores como Carrión y Dammert. Ambos consideran que este derecho “(...) es un intento por modificar las condiciones “actuales” de producción de lo urbano, y generar condiciones que permitan un acceso equitativo o “justo” sobre este proceso y los bienes valiosos que produce” (2019, p. 10). De modo más reciente en el tiempo, se incorpora el criterio de Tapia, la que manifiesta que el derecho en análisis “incorpora los derechos humanos y los entiende como un sistema de derechos para toda la población en sus territorios” (2020, p. 3).

Hasta el presente, 2021, diferentes son los espacios, sobre todo académicos, en los que se continúa profundizando teórica y prácticamente sobre el derecho a la ciudad⁷, desde variadas latitudes geográficas. Representa una noción cuyo contenido va mutando con el devenir del tiempo (Carrión y Dammert, 2019, p. 59). El modo en que los Estados lo reconocen, varía de un ordenamiento jurídico a otro, desde los que lo consagran en sus leyes principales, hasta los que ignoran su existencia. Lo cierto es que sobrepasa las concepciones teóricas recogidas en una serie de documentos y textos jurídicos; tiene aplicabilidad práctica, con efectos inmediatos sobre la vida de las personas.

A los efectos de este artículo, la autora lo define como aquel en virtud del cual sus titulares tienen el derecho de usar y disfrutar los beneficios que representa la ciudad en asentamientos humanos sostenibles, así como participar en la producción de los mismos de manera inclusiva, todo sobre la base de la dignidad humana, la justicia social, la igualdad, la equidad y la solidaridad, en función de lograr una mayor calidad de vida para todos.

⁷ En tal sentido, puede referirse la red CLACSO, la que cuenta con el grupo “Desigualdades Urbanas”, integrado por más de cien investigadores de distintas latitudes; su objetivo es profundizar en el debate sobre las desigualdades en la región, al centrar la atención y problematizar el espacio urbano como dimensión relevante para comprender las lógicas de producción y reproducción de las desigualdades. Asimismo, sobresale el trabajo que vienen desarrollándose por la Dra. Emanuelli, el Dr. Slavin, la Dra. Di Virgilio, el Dr. Sevilla, el Dr. J. Erazo, el Dr. Pérez, el Dr. Ponce, la Dra. Canestraro, el Dr. Santiago y el Dr. Cabrera, entre otros.

Como se constata, es en un derecho social, de cuyo contenido se advierte que es inseparable de los principios en los cuales encuentra sustento, según los aspectos ya abordados, los que, en el ámbito de la ciudad y de los asentamientos humanos en general, implican que desde el Estado se accione en pos de contrarrestar las desventajas sociales, económicas, culturales y políticas, que perturban a determinados grupos de personas. De ese modo, se contribuye a erradicar la discriminación a la que son sometidos; entre ellas, las que se basan en estigmas territoriales y que afectan considerablemente al equilibrio que debe existir en ese sentido. El derecho a la ciudad, en definitiva, coadyuva al logro de la cohesión social y de la cohesión territorial. Uno de sus valores es que supone la inclusión de todos los ciudadanos en el disfrute de su contenido.

Este derecho, ofrece instrumentos jurídicos concretos tendentes a la implementación del paradigma sobre ciudades y territorios como derechos, en función de transformar los asentamientos humanos en bienes comunes y en una creación colectiva. Ello requiere mayor conocimiento sobre sus aspectos teóricos y prácticos, razón que fundamenta su necesaria inclusión como uno de las temáticas a abordar en asignaturas de la carrera de Derecho.

Al valorarlo en su integralidad es evidente la correspondencia que tiene con el contenido de asignaturas como Derecho Administrativo y Derecho Urbanístico. En el primero, se regulan aspectos medulares de la función administrativa, de lo que se deduce la amplia participación que tiene la Administración Pública en las diversas relaciones sociales que se producen en el marco de la sociedad cubana. Dentro de ello, se encuentran, por supuesto, los aspectos relacionados con el ordenamiento territorial y urbanístico, sobre todo, en lo tocante con la satisfacción de los intereses más generales de la sociedad, donde el Derecho Urbanístico, particularmente, entra a jugar un rol trascendental.

Con la incorporación del derecho a la ciudad dentro del contenido de las mencionadas asignaturas, fundamentalmente en la segunda, se presenta un nuevo enfoque para el estudio de los fenómenos urbanos, sobre todo, desde la perspectiva de su ordenación y regulación jurídica, tomando también como base el ejercicio de la actividad administrativa en ese tenor. Se contribuye así también al cumplimiento de las pautas diseñadas en el actual Plan de Estudios E⁸, en el que se prevé que las asignaturas que integran el mismo contribuyan en mayor medida a la formación continua y sirvan de complemento a aquellas cuestiones que desde cada disciplina se conoce son problemáticas a resolver en el eslabón de base y coadyuven a la vez a elevar la formación integral del egresado del Derecho.

3. La enseñanza del derecho a la ciudad y su vínculo con la cultura jurídica en Cuba.

El desconocimiento de la ley no dispensa de su cumplimiento, como reza uno de los principios jurídicos. No obstante, es innegable que el hecho de conocer lo que entraña en sus postulados, contribuye considerablemente a que se realice el Derecho. Lograr la plena realización de este es una de las aspiraciones de los disímiles ordenamientos jurídicos existentes, de los cuales no se excluye el cubano; máxime si se trata de aquella en la que prima el cumplimiento espontáneo de las normas jurídicas por parte de las personas a las cuales van dirigidas; sin dejar de reconocer que la realización del Derecho también

⁸ Plan de estudios que se implementa desde el curso académico 2018-2019.

supone la aplicación estatal u oficial de las disposiciones jurídicas, de manera compulsiva por parte de los órganos estatales competentes (Fernández, 2004).

Que se cumplan de manera natural, los objetivos y prescripciones jurídicas que ordenan la conducta social, por parte de los ciudadanos, devenidos depositarios de dichas normas, revela el carácter coercitivo del Derecho. En virtud de dicha coercitividad, los ciudadanos observan las normas jurídicas, lo que hace voluntariamente, sin detenerse a considerar las responsabilidades jurídicas en las que pueden incurrir si hacen lo contrario. Ocurre entonces un estrecho acercamiento entre el contenido de las normas jurídicas y el de las normas morales, poniendo al descubierto la función educativa del Derecho y una de las formas más auténticas de realización del Derecho, en la que no es necesaria, la intervención estatal para conseguirlo, mediante sus órganos y mecanismos coactivos (Fernández, 2004).

Esta modalidad de realización del Derecho, guarda una estrecha relación con la conciencia jurídica, y a su vez, con la cultura jurídica. El Derecho forma parte ineludible de la superestructura social y como modalidad de la conciencia social, deviene expresión concreta de la conciencia jurídica. Esta última, se integra por un conjunto de concepciones, a partir de las cuales encuentran expresión las disímiles relaciones jurídicas de una sociedad dada. A través de ella, se enuncian los conceptos, teorías y doctrinas, que históricamente hacen su aparición junto a las clases sociales y se transforman a la par de las modificaciones que tienen lugar en los regímenes económicos. Es fiel expresión de lo que se percibe como legalidad e ilegalidad, justicia e injusticia, así como deberes y obligaciones. Es vital para el Derecho; su relevancia se determina, justamente, por su nexos con el orden jurídico reconocido en la sociedad.

Vale distinguir los mecanismos de acción del Derecho y de la conciencia jurídica; mientras los primeros tienen fuerte cimiento en un complejo instrumental jurídico institucional y se sustentan en la coacción estatal, el de acción de la conciencia jurídica se basa esencialmente en cuestiones espirituales. La conciencia jurídica se revela a través de la apreciación jurídica general de los hechos sociales, evidenciada mediante la emisión de los “juicios relativos a la idea de lo justo y lo legal, del sentido del Derecho y legalidad y de la orientación volitiva concomitante de la conducta humana” (Fernández, 2004).

Muy relacionado con la conciencia jurídica, se encuentra la cultura jurídica; tanto así que a veces se confunden; sin embargo, es necesario aclarar que no significan lo mismo. Esta última, en sentido general, es el conjunto de conocimientos sobre las bases del Derecho y acerca de varias ramas del mismo, y en sus principios filosóficos, proceso histórico, doctrina y legislación positiva.

La cultura jurídica se incluye en la cultura espiritual de la sociedad, y es poseedora de una orientación aplicada y práctica. Resulta fiel expresión del valor social y del progreso del Derecho. El nivel de conocimientos jurídicos adquiridos indica de alguna manera la cultura jurídica de los ciudadanos, la que se enriquece, en el caso específico de los juristas, mediante la capacitación y superación profesional sistemática; y de los estudiantes, por la inclusión de aspectos que así lo requieran en su formación profesional. Todo ello revela, además, el grado de desarrollo de la ciencia y de la mentalidad jurídicas.

Lo cierto es que la cultura jurídica es un elemento de la conciencia jurídica. La primera aporta el plano cognoscitivo de la segunda; sin embargo, esta va más allá, aunque parte de los conocimientos que se tengan acerca del Derecho. La cultura jurídica parte del conocimiento de la normativa vigente y se enriquece con la actuación de los ciudadanos conforme a esta Ciencia, la que debe ser activa en tanto contribuya a su creación y a su realización.

La conciencia jurídica es trascendental para la correcta aplicación de las disposiciones jurídicas; no sin razón se le reconoce cuánto favorece los cauces para la valoración a cada hecho jurídico concreto y la correcta apreciación de este por los individuos. El Derecho, influye sobre el desarrollo de la conciencia jurídica de los ciudadanos, la formación de criterios fundamentales y justos sobre los requisitos jurídicos, las relaciones jurídicas, los derechos, deberes y responsabilidades. Su papel activo se manifiesta tanto con relación a la conciencia jurídica social como con relación a la individual.

Las Ciencias Jurídicas tributan al enriquecimiento y a la concreción de la conciencia jurídica. Al mismo tiempo, la expresión de las concepciones jurídicas en las normas de Derecho, influyen notablemente al desarrollo de la conciencia jurídica. En definitiva, la noción de cultura jurídica es elemental en función de la comprensión del Derecho como fenómeno social. De hecho, este no puede apreciarse solamente desde la dimensión normativa, aunque ella implique las disposiciones jurídicas de distintos niveles, las instituciones jurídicas, así como su organización y sus procedimientos. Consecuentemente, es indispensable, tener también presente la dimensión social y valorativa del Derecho, pues a través de ellas se manifiestan las actitudes, valoraciones y creencias que sobre el fenómeno jurídico, son compartidas en una sociedad. Se le añade, además, que determinan el modo en el que las personas se relacionan con las instituciones y las normas jurídicas, tanto en su papel como juristas o como ciudadanos en general.

En Cuba, el cumplimiento de las disposiciones jurídicas, sin dejarse de apoyar en la fuerza coactiva del Estado, tiende a convertirse en un fenómeno que se sustenta en la conciencia de los ciudadanos, quienes las identifican como expresión de su propia voluntad. Vale reconocer que en el país, son de muy significativo valor los logros alcanzados en la educación y se pone especial énfasis en alcanzar una cultura general integral en la población, en la que la cultura jurídica ocupa especial posición. Una elevada cultura jurídica es la condición necesaria de la realización consciente y efectiva por cada ciudadano de su deber ante la sociedad y el Estado, posibilitando el conocimiento y estricto cumplimiento de las leyes.

La educación superior cubana asume el reto de formar profesionales del Derecho responsables, con profundas convicciones jurídicas, siendo necesario elevar la cultura jurídica en el fortalecimiento de la conciencia jurídica mediante el conocimientos de los derechos, deberes y obligaciones frente al Estado y la sociedad así como las cuestiones fundamentales de las principales normativas reguladoras de la actividad profesional y como ciudadanos en general, en la intransigencia frente a las infracciones y la lucha contra ellas y la educación en el respeto a las leyes, fortaleciéndose la legalidad socialista.

Adquirir una cultura jurídica sobre lo que representa el derecho a la ciudad, significa que los futuros profesionales del Derecho, tengan un dominio, al menos básico del mismo y coadyuven al cumplimiento de su contenido, o sea, a la realización del Derecho en ese ámbito. De esa manera, también se alcanza una mayor conciencia jurídica y se allana más el camino hacia su dimensionamiento jurídico como derecho; aún requiere de mucho trabajo y fundamentos, pero tal como se logra en otros ordenamientos jurídicos, en el cubano también puede ocurrir. De hecho, aun cuando en Cuba no se regula, no significa que se desconozca e irrespete lo que representa básicamente su contenido, pero este se encuentra disperso en varias de las disposiciones jurídicas vigentes.

El derecho a la ciudad es una alternativa útil de gran valor en la actualidad por todo cuanto puede contribuir a neutralizar las problemáticas urbanas. Lo más acertado es que se dimensione jurídicamente como derecho, lo que implica delinear sus contornos para su ejercicio efectivo, exigibilidad y defensa; establecer un punto de partida para

implementar políticas públicas más coherentes en todos los niveles, en aras de lograr cambios estructurales cualitativamente superiores, en la forma en que se gestiona el desarrollo urbano. Significa, además, dotar a los ciudadanos de una mayor seguridad jurídica en cuanto a la posibilidad del disfrute de lo que representa su contenido, en condiciones de igualdad y de justicia social.

Varias son las acciones que se pueden realizar para conseguir que la enseñanza del derecho a la ciudad se incorpore a algunas asignaturas del currículo optativo de la carrera de Derecho, esencialmente en el Derecho Urbanístico. Para ello, pueden tenerse en cuenta determinadas pautas, útiles para proponer el alcance de un sistema de habilidades que desde la asignatura, posibiliten a los futuros egresados, sobre todo, a los que se desempeñen en esferas relacionadas con el hábitat, el ordenamiento territorial y urbanístico:

1. Modernizar el pensamiento y la práctica urbanística en Cuba desde una perspectiva integrada, y en particular, jurídica. En función de ello, urge aprovechar la experiencia internacional histórica y reciente de la vinculación entre el Derecho Urbanístico y el desarrollo de las ciudades; así como los problemas actuales de la ordenación urbana desde sí misma y desde el punto de vista de la legislación.

2. Lograr que los instrumentos de planeamiento sean la forma de presentar, evaluar y escoger la mejor alternativa para alcanzar territorios y ciudades equitativas, eficientes, sostenibles, resilientes y seguros. Deben ser un elemento de consenso de intereses y un instrumento de dirección y gestión para los gobiernos locales, con el respaldo jurídico requerido para su cumplimiento.

3. Incorporar en mayor medida a los implicados (instituciones, organismos sectoriales, entidades económicas, población) como agentes de la identificación de problemas y propuestas de soluciones, teniendo en cuenta sus conocimientos, experiencias e iniciativas, de manera que se generen conciencia y compromiso para la implementación del Plan.

4. Perfeccionar la eficacia de la gestión pública ante la creciente necesidad habitacional, el incremento del control de los recursos y la ejecución del presupuesto destinado a aspectos que garantizan la sostenibilidad urbana en las ciudades.

5. Favorecer una manera diferente de concebir el modelo de ordenamiento territorial y urbanístico para adecuarlo a los nuevos procesos políticos, sociales y económicos que lo enmarcan y con los que interactúa, incluyendo el diseño urbano.

6. Fortalecer la institucionalidad, que asegure la disciplina de las personas jurídicas y naturales en las transformaciones responsables, participativas y creativas de sus territorios y asentamientos humanos.

Como se aprecia, es loable incorporar la enseñanza del derecho a la ciudad en la formación de los profesionales del Derecho, quienes a su vez, también pueden contribuir a elevar la cultura jurídica de la comunidad universitaria y de la sociedad en su conjunto respecto a esta materia que cada vez cobra mayor importancia para la satisfacción de las necesidades humanas.

4. Conclusiones.

1. Ante las diversas problemáticas sociales vinculadas al hábitat, el ordenamiento territorial y el urbanismo, que cada vez son más evidentes a nivel mundial, del cual no se excluye el contexto cubano, es menester que desde el Derecho se ofrezcan las soluciones

correspondientes, que garanticen la seguridad jurídica de los ciudadanos. Un paradigma urbano, que se presenta en ese tenor, es el derecho a la ciudad, el que ofrece respuestas diferentes acerca de cómo percibir los asentamientos humanos y cómo orientar las voluntades de cambio, en función de viabilizar que estos sean socialmente cada vez más sostenibles. Sin embargo, a pesar de que su connotación va en aumento y se ha ido incorporando a algunos ordenamientos jurídicos, en Cuba aún su conocimiento es escaso entre los juristas y los estudiantes de Derecho, lo que limita la visión que estos puedan tener en cuanto a los aspectos que conforman su contenido, con trascendencia a una mejor interpretación, aplicación y realización del Derecho en ese ámbito.

2. El plan de estudios de la carrera de Derecho en Cuba es flexible y se facilita el perfeccionamiento sistemático de su currículo. Ello ofrece la posibilidad de incluir en su currículo optativo, asignaturas que tributen a la preparación oportuna, sobre todo, en aquellos aspectos cuyo tratamiento no es usual, como ocurre con el derecho a la ciudad. Puede lograrse mediante la asignatura de Derecho Urbanístico. Disímiles razones sostienen la necesidad de la inclusión de este derecho como temática, del que parte de su contenido está disperso en distintas disposiciones jurídicas, aun cuando no está expresamente regulado en el ordenamiento jurídico patrio. La enseñanza relativa al derecho a la ciudad contribuye a elevar la cultura jurídica de los profesionales del Derecho y con ello, a la mayor integralidad en su formación; coadyuva a la vez, a que esta sea más pertinente, en correspondencia con las necesidades e intereses de la sociedad y con los avances científico-técnicos que se presentan en las Ciencias Jurídicas, tanto a nivel nacional como internacional.

5. Bibliografía.

- Asamblea Nacional del Poder Popular. (2019, 24 de febrero) Constitución de la República de Cuba. Proclamada en la Segunda Sesión Extraordinaria de la IX Legislatura de la Asamblea Nacional del Poder Popular, en el Palacio de Convenciones de La Habana, Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- BORJA, J. (2012) “Revolución urbana y derechos ciudadanos: Claves para interpretar las contradicciones de la ciudad actual”. (Tesis doctoral defendida en Barcelona).
- CARRIÓN, F. y DAMMERT GUARDIA, M. (Editores), Autores: AA.VV. (2019) “Derecho a la ciudad: una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina”. Ecuador: FLACSO.
- Carta-Agenda Mundial de Derechos Humanos en la Ciudad. (2011) Florencia: http://www.uclg-cisdp.org/sites/default/files/CISDP%20Carta-Agenda%20Sencera_FINAL_4.pdf.
- Carta de Derechos Humanos de Gwangju. (2012) Corea del Sur.
- Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal. (2006) Canadá.
- Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad. (2010) México: <http://www.porelderechoalaciudad.org.mx/>.
- Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la Ciudad (2000) Saint-Denis – Francia: <http://www.idhc.org/esp/documents/CartaEuropea.pdf>.
- Carta Mundial del Derecho a la Ciudad. (2005) Porto Alegre, Brasil: http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=50&Itemid=3.

- DESAGÜES, C. y MARTÍNEZ, M. R. (2012) “Hábitat digno y Derecho a la Ciudad”. Cuadernos Electrónicos N° 6 Derecho a la vivienda y a la ciudad. México: UNAM, págs. 100-101.
- FAUTH, G. (2015) “Crisis urbana y derecho a la ciudad: el espacio urbano litoral de Barcelona”. Tarragona. (Tesis doctoral defendida en Universitat Rovira I Virgili.).
- FERNÁNDEZ BULTÉ, J. (2004) “*Teoría del Estado y del Derecho*”. Cuba: Editorial Félix Varela.
- HARVEY, D. (1973) “Social Justice and the City”.
- LEFEBVRE, H. (1978) “El derecho a la ciudad”. Barcelona: Ediciones Península.
- ONU-Hábitat. (2016) Declaración de Quito, Hábitat III. Ecuador.
- OSLAK, O. (2018) “Derecho a la ciudad y derecho al espacio urbano”. Voces en el Fénix, La revista del Plan Fénix 8(71). Argentina: Editorial La ciudad de los otros.
- TAPIA, M. (2020) “El derecho a la ciudad, entre el confinamiento y la utopía”. Crítica Urbana. 13. A Coruña.
- UCEDA NAVAS, P. (2017) “La ciudad desequilibrada. El Derecho a la Ciudad en los barrios vulnerables de Madrid”. (Tesis de doctorado defendida en Madrid).

Reseñas

RECENSIÓN DE *La cuarta revolución industrial y su impacto sobre la productividad, el empleo y las relaciones jurídico-laborales: desafíos tecnológicos del siglo XXI*. GÓMEZ SALADO, M.Á., THOMSON REUTERS ARANZADI, CIZUR MENOR, 2021, 172 PP. ISBN: 978-84-1345-919-6.

María del Carmen Macías García
Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga

Nos encontramos inmersos en constantes cambios a nivel global de tipos sociales, culturales, tecnológicos, económicos e incluso sanitarios, como ha puesto de manifiesto la pandemia provocada por el Coronavirus SARS-CoV-2.

Nadie duda ya que la cuarta revolución industrial es un hecho constatable y, por tanto, ha de suponer cambios en el empleo y las relaciones laborales que configuran nuestro sistema jurídico laboral.

Para abordar dichas cuestiones, tengo el honor de reseñar la obra del profesor Miguel Ángel Gómez Salado que lleva por título *La cuarta revolución industrial y su impacto sobre la productividad, el empleo y las relaciones jurídico-laborales: desafíos tecnológicos del siglo XXI*. De forma excepcional, clara y rigurosa, este autor comienza su estudio con Título Preliminar, donde expone la contextualización y la finalidad que pretende.

En el Título Primero, conformado por dos capítulos, nos presenta este autor –en el primer capítulo– una aproximación al nacimiento de la primera revolución industrial para responder luego a la cuestión de si estamos ya en la cuarta revolución industrial o si, por el contrario, esta no es aún una realidad consolidada. En el segundo capítulo, en concreto, se realiza una incursión a la digitalización y robotización tremendamente útil, tanto a los profanos en la materia, como a los conocedores de dicha realidad.

El Título Segundo, se encuentra dividido en cuatro capítulos. En el primero de ellos, examina el futuro del empleo y las nuevas tecnologías mediante diversas referencias a la Organización Internacional del Trabajo y al Consejo Económico y Social de España.

En el capítulo dos, plantea una problemática muy interesante al abordar la incidencia sobre la productividad del progreso tecnológico y su impacto en el trabajo decente y el desarrollo sostenible.

En el tercero de los capítulos, hace referencia a la incertidumbre que sobrevuela el pensamiento de muchos; el llamado desempleo tecnológico. La experiencia nos dice que en cualquier revolución o proceso de cambio se produce una sustitución del trabajo humano, empleos que se pierden o reducen a raíz del cambio tecnológico, a su vez, este reemplazo lleva consigo el nacimiento o surgimiento de otras formas de trabajo, de tal suerte que se produce lo que el profesor Gómez Salado llama el ajuste entre el efecto sustitución de la mano de obra humana y el efecto compensación.

Para finalizar este título, elabora un capítulo cuarto, donde reflexiona acerca de la transición de las relaciones asalariadas típicas a las atípicas y también sobre cómo la legislación laboral debe adaptarse a las actuales formas de empleo. Asimismo, reflexiona en este capítulo sobre “*La flexibilización en la ordenación del tiempo y el lugar de trabajo como consecuencia del*

empleo de las nuevas tecnologías en las relaciones laborales” y “El surgimiento de nuevos desafíos y oportunidades para la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores”.

Finaliza esta excelente obra con unas conclusiones acerca de la cuarta revolución industrial y el impacto de esta sobre la productividad, el empleo y las relaciones jurídico-laborales que, sin duda, contribuirán a arrojar luz sobre los grandes desafíos que plantean las nuevas tecnologías en el empleo del S.XXI.

En definitiva, como puede observarse en los diferentes apartados de esta monografía, estamos ante un trabajo que, tanto en su contenido, como en la forma de exponerlo, resulta de gran valor académico, constituyendo una obra de referencia para todos los estudiosos y profesionales del ámbito del Derecho del Empleo y las Relaciones Laborales.

RECENSIÓN DE Régimen de las incapacidades por maternidad. Permisos parentales: Derecho Comparado (España - Rumanía - Colombia). LÓPEZ INSUA, B.M., TOP, D., MONSALVE CUELLAR, M.E., CALDERÓN BERNAL, D.A. Y DÁVILA ARIZA, M.P., ZVEN PRIN, TÂRGOVIȘTE, 2020, 161 pp. ISBN 978-606-8955-87-2.

Miguel Ángel Gómez Salado
Profesor Contratado Doctor (Acreditado) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga

El libro *Régimen de las incapacidades por maternidad. Permisos parentales: Derecho Comparado (España - Rumanía - Colombia)*, publicado a finales del pasado año 2020 por la editorial Zven Print (Târgoviște), es un novedoso e interesante trabajo de Derecho Comparado en el que los distinguidos juristas Belén del Mar López Insua, Dan Top, Martha Elisa Monsalve Cuellar, Diego Alexander Calderón Bernal y María Paula Dávila Ariza exponen, con claridad y profundidad de pensamiento objetivo y crítico, la discusión de varios temas referidos a las incapacidades por maternidad y paternidad.

En más de cien páginas los cinco autores antes mencionados se encargan de analizar la situación de España, Rumanía y Colombia con el propósito de “*integrar una temática social como lo es la maternidad y la paternidad*”, comparando “*sus propios sistemas jurídicos en una sola vertiente*” (Prólogo).

En esta obra tan completa y equilibrada es posible identificar la siguiente estructura general: Prólogo elaborado por el Doctor Julio Ismael Camacho Solís (Profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Facultad de Contaduría y Administración C-I de la Universidad Autónoma de Chiapas, México); Capítulo 1. La prestación por maternidad en España; Capítulo 2. El régimen de las incapacidades por maternidad y permisos parentales en Rumanía; Capítulo 3. Incapacidades por maternidad y paternidad en Colombia.

Por otro lado, se puede destacar que esta oportuna monografía de carácter internacional ha sido financiada con el gran apoyo de la Asociación para el Estudio de las Relaciones Laborales Profesionales (*Asociația pentru Studiul Relațiilor Profesionale de Muncă*, ASRPM), constituida en el año 2016 con la finalidad de promover avances significativos en investigación y educación en el campo de las relaciones laborales.

En definitiva, esta obra es de obligada lectura para todas aquellas personas que deseen conocer los desafíos y los retos normativos que plantean las incapacidades por maternidad y paternidad desde un punto de vista internacional y comparado. Y no puede dejarse de reseñar, de igual manera, junto al valor de análisis y de las aportaciones de *lege ferenda*, la valiosa y amplísima bibliografía utilizada en su inmensa mayoría extranjera.

RECENSIÓN DE *La tributación de los servicios digitales en Europa y España*. SÁNCHEZ-ARCHIDONA, G., ARANZADI. NAVARRA. 2020, 236 pp., ISBN: 978-84-1308-162-5.

Virginia Martínez Torres
Doctoranda FPI
Universidad Complutense de Madrid

En 2020 se publicó por la editorial Aranzadi la monografía *La tributación de los servicios digitales en Europa y España*, cuya titularidad corresponde al Dr. GUILLERMO SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, profesor de Derecho Financiero y Tributario en la Universidad Complutense de Madrid.

El texto que reseñamos aborda esencialmente la transformación del panorama económico internacional en el que la globalización y el comercio electrónico han contribuido a la expansión y consolidación de nuevos modelos de negocio y de la economía digital. El problema se centra en la inexistencia de un nexo de tributación aplicable a estos nuevos modelos de negocio, en concreto a los servicios digitales. Además, otra de las polémicas que esta temática ha suscitado es la creación de un nuevo tributo que grave la economía digital y su naturaleza.

Actualmente este asunto representa un nuevo desafío tributario de índole internacional, ya que como vaticina el autor, las soluciones propuestas por las organizaciones internacionales no han obtenido buenos resultados, puesto que no se ha logrado ningún consenso para su materialización.

Hasta la fecha no se ha llevado a cabo ningún estudio acerca de esta materia, lo que sin duda ha sido una de las motivaciones del autor para el desarrollo de una obra que trate la tributación de los servicios digitales, analice desde dónde nace este fenómeno y cuáles han sido las medidas propuestas por la OCDE y la UE. Pero más allá de ello, el Dr. SÁNCHEZ-ARCHIDONA nos trae una obra tremendamente crítica, fundamentando los razonamientos esenciales al final de algunos de los capítulos y no solo en las conclusiones, lo que hace destacar a esta obra, denotando el gran esfuerzo científico e investigador del autor que, no solo maneja con soltura la temática, sino que demuestra dominarla por entero. Asimismo, esta monografía podría ser considerada como una continuación de su anterior obra *La erosión de las bases imponibles societarias*, siendo ambas un complemento perfecto para comprender las principales cuestiones en boga en el marco fiscal internacional.

Esta nueva obra del Dr. SÁNCHEZ-ARCHIDONA está dividida en dos partes bien diferenciadas. La primera de ellas, nos introduce a través del capítulo primero la evolución histórica de la economía digital, de forma que se abordan temas de alta relevancia como: el paso de una economía tradicional a una digital; la influencia que tuvo el Plan de Acción BEPS de la OCDE en este contexto, en particular a través del desarrollo de su Acción 1ª; aborda las propuestas más novedosas de la OCDE en lo referente a los Pilares I y II y; comenta la reacción de la Unión Europea frente a las propuestas de la OCDE y sobre como la UE ha decidido centrarse finalmente en el desarrollo de medidas destinadas a gravar a los servicios digitales.

El capítulo segundo, incluido en la primera parte de la obra, trata de recoger y analizar los efectos perjudiciales de la economía digital: enfatizando en la inevitable pérdida de recaudación de las arcas públicas producida por la erosión de las bases imponibles; la necesidad de nuevas reglas de tributación internacional que creen un nexo adecuado para los servicios digitales y; la crisis de la localización de la creación de valor y el particular valor de los usuarios en relación con la soberanía fiscal.

Después de esta exhaustiva contextualización, en la que el autor pone en relieve todas las posibles aristas que puedan afectar en la tributación de los servicios digitales, se da paso a la segunda, y más importante, parte de esta obra. Esta contiene tres capítulos de alta transcendencia científica que además despuntan por su originalidad.

El capítulo tercero aborda las posibilidades de tributación directa de los servicios digitales de modo que, encontraremos un minucioso examen sobre el concepto “presencia digital significativa”, idea introducida por la OCDE mediante el término “actividades digitales totalmente desmaterializadas” y acuñado finalmente por la Unión Europea a través de *la propuesta de directiva del Consejo sobre presencia digital significativa de 2018* y, posteriormente, *la propuesta de directiva de BICIS tras la resolución del Parlamento Europeo de 15 de marzo de 2018*. Sin embargo, la falta de consenso, después de casi un lustro, por parte de estas organizaciones internacionales ha llevado a la búsqueda de nuevas alternativas que el autor examinará en los capítulos siguientes.

El capítulo cuarto se ocupa de examinar los impuestos propuestos hasta la fecha para la imposición indirecta de los servicios digitales. Inicialmente, el autor se sumerge en una explicación teórico-práctica del impuesto previsto en la Recomendación de la Comisión Europea de 2017 y en la propuesta de directiva de 2018, además de tratar en igual sentido el Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales español. Posteriormente, se introduce una gran novedad al abordar la conflictiva naturaleza de este impuesto, para lo que analiza los principios de justicia tributaria, en concreto, el principio de capacidad económica y la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE. El Dr. SÁNCHEZ-ARCHIDONA critica mediante una magistral fundamentación la deficiente técnica legislativa que, lleva al impuesto a autocalificarse de indirecto y, nos brinda argumentos esenciales por los cuales podría ser considerado de naturaleza directa. Aunque, finalmente, el autor reflexiona sobre la posibilidad de ser considerado un impuesto atípico.

Para concluir, el capítulo quinto, el más innovador de todos ellos, cierra esta obra con broche de oro. A lo largo de este capítulo el autor sopesa cuál sería la naturaleza que debería ostentar un impuesto a los servicios digitales, valorando los puntos a favor y en contra de cada una de ellas. Nuestro autor termina por abrir una puerta hacia un nuevo paradigma en el que enfoca la tributación de la economía digital como la tributación a los algoritmos y a los datos, recalando que los nuevos modelos de negocios del siglo XXI no pueden ser configurados por sistemas fiscales del siglo precedente y que, cada vez más, se hace necesario romper con los medidores de capacidad económica clásicos para configurar impuestos híbridos capaces de dar respuesta a las nuevas necesidades de la economía digital.

En definitiva, el Dr. SÁNCHEZ-ARCHIDONA invita a los lectores de esta obra a comprender y analizar una amplia variedad de perspectivas teóricas, a través de las cuales podrán reflexionar ampliamente y desarrollar un criterio propio acerca de la temática. Todo ello acompañado de una rigurosa valoración personal por parte del autor que, no duda en aportar su perspectiva mediante la proposición de argumentos de gran calidad que dotan a esta obra de un alto rigor científico. Una vez más, el autor ha demostrado en esta monografía estar a la altura para abordar uno de los mayores desafíos fiscales de nuestro tiempo, logrando una exposición completa y elaborada del contexto y, unas notas conclusivas que demuestran el alto grado de conocimiento del que lo suscribe, lo que hace obligada su recomendación y lectura.